

LIRE ET ÉCRIRE EN SCIENCES HUMAINES

Rapport PAREA : PA 2016-007

Ginette Bousquet
et Louis Desmeules

Juin 2018

Dépôt légal – Bibliothèque et Archive nationale du Québec, 2018

Dépôt Légal – Bibliothèque et Archive nationale du Canada, 2018

ISBN 978-2-920916-82-1

Résumé

La lecture et l'écriture sont des piliers de l'apprentissage dans toutes les disciplines et ce, tout au long du cursus scolaire. Nous savons aussi que le rapport à l'écrit joue un rôle déterminant dans le développement des compétences. Mais qu'en est-il des étudiants en Sciences humaines? Les objectifs du projet sont d'abord de décrire et de comprendre le rapport à l'écrit des étudiantes et des étudiants à l'entrée et à la sortie du programme de Sciences humaines. Pour réaliser cette recherche, nous avons utilisé une méthodologie mixte : d'abord, un questionnaire en ligne envoyé à tous les étudiants de 11 cégeps publics francophones répartis dans les 6 régions métropolitaines de recensement du Québec. Au total, 421 questionnaires ont été remplis et 21 entretiens individuels ont eu lieu afin de pouvoir compléter les données recueillies. Les résultats montrent que les étudiants considèrent qu'il est important de lire et d'écrire sur le plan scolaire. Dans le programme de sciences humaines, les données obtenues permettent de constater que les lectures et les productions écrites sont nombreuses et variées. Les résultats indiquent aussi que les étudiants souhaitent que l'on accorde davantage d'importance aux genres textuels et au vocabulaire spécifique des disciplines autant pour les productions que pour les lectures exigées. Ces résultats permettent d'apporter une meilleure connaissance des cohortes étudiantes à l'entrée et à la sortie du programme, et donc de recommander des pistes d'amélioration du contenu des formations existantes ayant comme but un renforcement des pratiques d'accompagnement en lecture et en écriture chez les enseignants de ce programme.

Titre : *Lire et écrire en Sciences humaines*

Noms des chercheur(e)s : Ginette Bousquet et Louis Desmeules

Établissement : Cégep de Sherbrooke

5 principaux capteurs (mots clés) : Lecture, écriture, Sciences humaines, apprentissages, accompagnement à l'écrit.

Remerciements

Nous tenons d'abord à remercier le programme PAREA pour la subvention qui a permis la réalisation de cette recherche.

Également, nous tenons à dire un merci particulier à Jan-Sébastien Dion professionnel de recherche au Collectif CLÉ de l'Université de Sherbrooke, pour ses conseils judicieux tout au long de cette recherche. D'autres remerciements vont à Gilles Ash pour la page couverture et à Michelle Hyde pour la mise en page du document.

Enfin, nous désirons remercier toutes les étudiantes et tous les étudiants qui ont pris quelques minutes de leur temps pour répondre au questionnaire ou participer aux entretiens. Sans vous, cette recherche n'aurait pu avoir lieu.

Table des matières

1. PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE	13
1.1. L'IMPORTANCE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES	13
1.2. L'IMPORTANCE DE L'ÉCRIT AVEC L'ARRIVÉE DES TIC.....	14
1.3. QUELQUES RECHERCHES ÉTRANGÈRES SUR LA LECTURE ET L'ÉCRITURE CHEZ LES ÉLÈVES	16
1.3.1. <i>En Europe</i>	16
1.3.2. <i>Aux États-Unis</i>	19
1.4. QUELQUES RECHERCHES QUÉBÉCOISES SUR LA LECTURE ET L'ÉCRITURE CHEZ LES ÉLÈVES	20
1.4.1. <i>Exemples de recherches au secondaire</i>	20
1.4.2. <i>Exemples de recherches à l'université</i>	23
1.4.3. <i>Exemples de recherches au collégial</i>	24
1.5. LA PLACE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE EN SCIENCES HUMAINES	29
1.5.1. <i>La place de l'écrit dans le programme de sciences humaines</i>	29
1.5.2. <i>Pour les professeurs</i>	30
1.5.3. <i>Pour les étudiants</i>	31
1.5.4. <i>Réussite des élèves dans la discipline du français et dans l'EUF</i>	33
1.6. LE CADRE THÉORIQUE DU RAPPORT À L'ÉCRIT	35
2. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	43
3. ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES.....	47
3.1. TYPE DE RECHERCHE ET CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	47
3.2. LES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE	48
3.3. ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE.....	52
3.3.2. <i>Le questionnaire</i>	53
3.3.3. <i>Le déroulement de l'enquête</i>	55
3.3.4. <i>Le traitement et l'analyse des données quantitatives</i>	56
3.4. ENQUÊTE PAR ENTREVUE.....	56
3.4.1. <i>Le guide d'entrevue</i>	56
3.4.2. <i>Le déroulement de l'enquête</i>	57
3.4.3. <i>Le traitement et l'analyse des données qualitatives</i>	57
3.5. LES LIMITES DE LA RECHERCHE	58
4. RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS FINISSANTS EN SCIENCES HUMAINES	61
4.1. RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUANTITATIVE DES ÉTUDIANTS FINISSANTS EN SCIENCES HUMAINES	61
4.1.1. <i>L'écrit en général</i>	61
4.1.2. <i>La dimension conceptuelle</i>	62
4.1.3. <i>La dimension praxéologique</i>	65
4.1.4. <i>Synthèse des résultats quantitatifs des étudiants finissants en Sciences humaines</i>	79
4.2. RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUALITATIVE DES ÉTUDIANTS FINISSANTS EN SCIENCES HUMAINES	81

4.2.1.	<i>Dimension conceptuelle</i>	81
4.2.2.	<i>Dimension praxéologique</i>	88
4.2.3.	<i>Dimension axiologique</i>	91
4.2.4.	<i>Dimension affective</i>	94
5.	RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS DÉBUTANTS EN SCIENCES HUMAINES	99
5.1.	RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUANTITATIVE DES ÉTUDIANTS DÉBUTANTS EN SCIENCES HUMAINES	99
5.1.1.	<i>L'écrit en général</i>	99
5.1.2.	<i>La dimension conceptuelle</i>	101
5.1.3.	<i>La dimension praxéologique</i>	103
5.1.4.	<i>Synthèse des résultats quantitatifs des étudiants débutants en Sciences humaines</i>	112
5.2.	RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUALITATIVE DES ÉTUDIANTS DÉBUTANTS EN SCIENCES HUMAINES	112
5.2.1.	<i>Dimension conceptuelle</i>	113
5.2.2.	<i>Dimension praxéologique</i>	115
5.2.3.	<i>Dimension axiologique</i>	116
5.2.4.	<i>Dimension affective</i>	118
6.	DISCUSSION DES RÉSULTATS	123
6.1.	LA COMPRÉHENSION DES DIMENSIONS DU RAPPORT À L'ÉCRIT DES ÉTUDIANTS DE SCIENCES HUMAINES	123
6.1.1.	<i>La dimension conceptuelle</i>	123
6.1.2.	<i>La dimension axiologique</i>	124
6.1.3.	<i>La dimension affective</i>	125
6.1.4.	<i>La dimension praxéologique</i>	126
6.2.	LES PISTES D'INTERVENTIONS	127
6.2.1.	<i>Les choix de lecture et d'écriture</i>	127
6.2.2.	<i>L'aide en français et en philosophie</i>	127
6.2.3.	<i>L'accompagnement à l'écrit disciplinaire en Sciences humaines</i>	129
	CONCLUSION	133
	BIBLIOGRAPHIE	135
	ANNEXE I - Le questionnaire de sondage pour les étudiants finissants	141
	ANNEXE II - Le formulaire de consentement accompagnant l'entrevue	163
	ANNEXE III - Exemples de la lettre d'invitation électronique envoyée aux étudiants finissants et de la lettre de rappel	167
	ANNEXE IV - Exemples de la lettre d'invitation électronique envoyée aux étudiants débutants et de la lettre de rappel	171
	ANNEXE V - Lettre d'invitation électronique pour participer à une entrevue	175
	ANNEXE VI - Le questionnaire de sondage pour les étudiants débutants	179
	ANNEXE VII - Le guide d'entrevue pour les étudiants finissants et débutants	195
	ANNEXE VIII - Questionnaire d'informations générales	199
	ANNEXE IX - Formulaire de confidentialité pour l'entrevue	203

ANNEXE X - Tableau de codage207
ANNEXE XI - Résultats du test kappa211
ANNEXE XII - Rapports d'encodage pour les entrevues des étudiants finissants et débutants217

Liste des tableaux

Tableau 1.	Taux moyen de cours réussis (période Automne 2008 à Automne 2012) pour la discipline français pour l'ensemble des collèges publics chez les élèves du programme de Sciences humaines	34
Tableau 2.	Liste des établissements collégiaux par RMR.....	49
Tableau 3.	Caractéristiques des étudiants ayant participé à l'enquête par questionnaire.....	50
Tableau 4.	Caractéristiques des étudiants ayant participé aux entrevues.....	52
Tableau 5.	Liste des items selon chaque dimension	55
Tableau 6.	Résultats obtenus aux items (Q1 et Q3).....	61
Tableau 7.	Résultats obtenus aux items (Q13 et Q14, n=177).....	62
Tableau 8.	Résultats obtenus à l'item (Q10, n=191).....	63
Tableau 9.	Résultats obtenus à l'item <i>À quoi vous sert de LIRE?</i> (Q21, n=190).....	63
Tableau 10.	Résultats obtenus à l'item <i>À quoi vous sert d'ÉCRIRE?</i> (Q22, n=191).....	64
Tableau 11.	Résultats obtenus à l'item <i>Selon vous, de quel niveau de maîtrise de la LECTURE avez-vous besoin ...</i> (Q11, n= 191)	64
Tableau 12.	Résultats obtenus à l'item <i>Selon vous, de quel niveau de maîtrise d'ÉCRITURE avez-vous besoin ...</i> (Q12, n=191)	65
Tableau 13.	Résultats obtenus à l'item <i>Selon vous, les enseignants des cours de votre programme en sciences humaines trouvent-ils important ...</i> (Q16, n=190).....	65
Tableau 14.	Résultats obtenus à l'item <i>Au cours d'une session, à quelle fréquence vos enseignants vous demandent-ils de lire les genres d'écrits suivants (en classe ou hors classe)?</i> (Q4)...	66
Tableau 15.	Résultats obtenus à l'item <i>Selon vous, dans quels buts les enseignants vous demandent-ils de lire les genres d'écrits précédents?</i> (Q5)	67
Tableau 16.	Résultats obtenus à l'item <i>Sur quel support LISEZ-vous le plus souvent ?</i> (Q7, n=191).....	68
Tableau 17.	Résultats obtenus à l'item <i>Si vous comparez LIRE sur papier et LIRE sur écran, diriez-vous que ...</i> (Q9, n=190).....	68
Tableau 18.	Résultats obtenus à l'item <i>Au cours d'une session, à quelle fréquence vos enseignants vous demandent-ils de produire les genres d'écrits suivants (en classe ou hors classe)?</i> (Q2)...	69
Tableau 19.	Résultats obtenus à l'item <i>Parmi les cours de Sciences humaines que vous avez suivis au cours de vos sessions au cégep, quels sont ceux où vous avez produits le plus souvent le genre textuel suivant?</i> (Q15)	70
Tableau 20.	Résultats obtenus à l'item <i>Dans les textes que vous ÉCRIVEZ dans les cours de SCIENCES HUMAINES, vos enseignants sont-ils exigeants en ce qui concerne ...</i> (Q17).....	71
Tableau 21.	Résultats obtenus à l'item <i>Dans les textes que vous ÉCRIVEZ dans les cours de FRANÇAIS, vos enseignants sont-ils exigeants en ce qui concerne ...</i> (Q18)	72
Tableau 22.	Résultats obtenus à l'item <i>Quand vous ÉCRIVEZ, si ça ne compte pas ...</i> (Q19).....	72
Tableau 23.	Résultats obtenus à l'item <i>Et si ça compte, quand vous ÉCRIVEZ ...</i> (Q20).....	73
Tableau 24.	Résultats obtenus à l'item <i>Sur quel support ÉCRIVEZ-vous le plus souvent ?</i> (Q6, n=190).....	73
Tableau 25.	Résultats obtenus à l'item <i>Si vous comparez ÉCRIRE sur papier et ÉCRIRE sur écran, diriez-vous que ...</i> (Q8, n=191).....	73

Tableau 26.	Résultats obtenus à l'item <i>Quand vous devez LIRE dans vos cours, est-ce que vous avez de la difficulté à ...</i> (Q23, n=191)	74
Tableau 27.	Résultats obtenus à l'item <i>Quand vous devez ÉCRIRE dans vos cours, est-ce que vous avez de la difficulté à ...</i> (Q25, n=191)	75
Tableau 28.	Résultats obtenus aux items <i>Parmi les disciplines suivantes, dans laquelle ou lesquelles, avez-vous le plus de difficultés en LECTURE? ... en ÉCRITURE?</i> (Q24 et Q26).....	76
Tableau 29.	Résultats obtenus aux items <i>Lorsque vous êtes arrivés au cégep, avez-vous connu des difficultés en LECTURE au cours de la première session? ... en ÉCRITURE?</i> (Q30a et Q31a).....	77
Tableau 30.	Résultats obtenus aux items <i>Avez-vous passé l'Épreuve uniforme de français?</i> (Q27a, n=185)	78
Tableau 31.	Résultats obtenus aux items <i>Avez-vous réussi la première fois?</i> (Q27b, n=119).....	78
Tableau 32.	Résultats obtenus à l'item <i>Avez-vous fait un cours d'appoint lors de votre parcours collégial?</i> (Q28, n=184).....	78
Tableau 33.	Résultats obtenus à l'item <i>Au cours de vos études collégiales, avez-vous déjà consulté :</i> (Q33)	78
Tableau 34.	Résultats obtenus à l'item <i>Où vous situez-vous en français dans votre groupe?</i> (Q29, n=189)	79
Tableau 35.	Résultats obtenus à l'item <i>Avez-vous trouvé qu'il y a eu de l'amélioration depuis votre première session sur le plan :</i> (Q32).....	79
Tableau 36.	Résultats obtenus à l'item <i>Comment vous considérez-vous comme :</i> (Q34, n=189).....	79
Tableau 37.	Résultats obtenus aux items (Q1 et Q2, n=230).....	100
Tableau 38.	Résultats obtenus aux items (Q13 et Q14).....	100
Tableau 39.	Résultats obtenus à l'item (Q10, n=230).....	101
Tableau 40.	Résultats obtenus à l'item <i>À quoi vous sert de LIRE?</i> (Q18).....	102
Tableau 41.	Résultats obtenus à l'item <i>À quoi vous sert d'ÉCRIRE?</i> (Q19, n=229).....	102
Tableau 42.	Résultats obtenus à l'item <i>Selon vous, de quel niveau de maîtrise de la LECTURE avez-vous besoin ...</i> (Q11, n=230)	103
Tableau 43.	Résultats obtenus à l'item <i>Selon vous, de quel niveau de maîtrise d'ÉCRITURE avez-vous besoin ...</i> (Q12, n=229)	103
Tableau 44.	Résultats obtenus à l'item <i>Selon vous, les enseignants des cours de votre programme en sciences humaines trouvent-ils important ...</i> (Q15, n=228).....	103
Tableau 45.	Résultats obtenus à l'item <i>Au cours de votre secondaire, à quelle fréquence vos enseignants vous demandaient-ils de lire les genres de texte suivants (en classe ou hors classe)?</i> (Q5).....	104
Tableau 46.	Résultats obtenus à l'item <i>Sur quel support LISEZ-vous le plus souvent ?</i> (Q7, n=230)... 105	105
Tableau 47.	Résultats obtenus à l'item <i>Si vous comparez LIRE sur papier et LIRE sur écran, diriez-vous que ...</i> (Q9, n=230).....	105
Tableau 48.	Résultats obtenus à l'item <i>Au cours de votre secondaire, à quelle fréquence vos enseignants vous demandaient-ils de produire les genres d'écrits suivants (en classe ou hors classe)?</i> (Q4).....	106
Tableau 49.	Résultats obtenus à l'item <i>Quand vous ÉCRIVEZ, si ça ne compte pas ...</i> (Q16, n=230).....	106
Tableau 50.	Résultats obtenus à l'item <i>Et si ça compte, quand vous ÉCRIVEZ ...</i> (Q17, n=230)	107

Tableau 51.	Résultats obtenus à l'item <i>Sur quel support ÉCRIVEZ-vous le plus souvent?</i> (Q6, n=229).....	107
Tableau 52.	Résultats obtenus à l'item <i>Si vous comparez ÉCRIRE sur papier et ÉCRIRE sur écran, diriez-vous que ...</i> (Q8).....	107
Tableau 53.	Résultats obtenus à l'item <i>Quand vous devez LIRE dans vos cours, est-ce que vous avez de la difficulté à ...</i> (Q20).....	108
Tableau 54.	Résultats obtenus à l'item <i>Quand vous devez ÉCRIRE dans vos cours, est-ce que vous avez de la difficulté à ...</i> (Q21).....	109
Tableau 55.	Résultats obtenus aux items <i>Depuis votre arrivée au cégep, avez-vous connu des difficultés en LECTURE ? ... en ÉCRITURE?</i> (Q25a et Q26a).....	110
Tableau 56.	Résultats obtenus à l'item <i>Jusqu'à présent au cégep, avez-vous fait ou faites-vous un cours d'appoint en français?</i> (Q22, n=227).....	110
Tableau 57.	Résultats obtenus à l'item <i>Depuis votre entrée au cégep, avez-vous déjà consulté :</i> (Q27).....	110
Tableau 58.	Résultats obtenus à l'item <i>Durant vos études secondaires, où vous situiez-vous en français?</i> (Q23, n=229).....	111
Tableau 59.	Résultats obtenus à l'item <i>Depuis votre entrée au cégep, où vous situez-vous en français dans votre groupe?</i> (Q24, n=229).....	111
Tableau 60.	Résultats obtenus à l'item <i>Comment vous considérez-vous comme :</i> (Q28, n=229).....	111

Problématique et cadre théorique

1. Problématique et cadre théorique

Dans les sections qui suivent, nous exposerons d'abord les diverses composantes de la problématique pour ensuite présenter brièvement notre cadre théorique. Étant donné que cette recherche s'inscrit en continuité avec notre précédente (Desmeules et Bousquet, 2015), il sera possible de concevoir nos deux rapports de recherche dans un continuum permettant de faire des recoupements entre le rapport à l'écrit des enseignants et celui des étudiants.

1.1. *L'importance de la lecture et de l'écriture aux études supérieures*

La lecture et l'écriture sont des piliers de l'apprentissage dans toutes les disciplines et tout au long des ordres d'enseignement. D'ailleurs, leur apprentissage fait appel notamment aux trois compétences du 21^e siècle qui sont la pensée critique, le raisonnement complexe et la communication écrite (Arum, Roska et Cho, 2010). Ces compétences exigent des capacités cognitives de haut niveau où le rôle du langage écrit dans l'apprentissage est important. Conceptualiser, généraliser, abstraire, schématiser sont des activités nécessaires aux apprentissages scolaires (Vygotski, 1997) et témoignent d'une société ayant développé un système d'écriture ayant élaboré des modes de pensée abstraits et scientifiques (Goody, 1979). Or, au Québec, société moderne, un Québécois de 16 à 65 ans sur cinq a des capacités très limitées à traiter l'information, à repérer et identifier, et à interpréter des textes de différents formats (Institut de la statistique du Québec, 2015). Il semblerait aussi que 40 % des diplômés de niveau collégial peuvent même être considérés analphabètes fonctionnels (Dion-Viens, 2016). Que se passe-t-il quand nous savons que, de plus en plus, l'écrit prend de l'importance dans la vie de tous les jours avec l'arrivée des technologies de l'information et des communications (TIC) dans la sphère professionnelle, avec l'usage accru de l'écriture par l'emploi des téléphones cellulaires, les tablettes, les portables et autres (Grégoire et Karsenti, 2013)? Les jeunes utilisent fréquemment ces médiums autant sur le plan scolaire que personnel (Bernicot, 2013; Carduner, M'Ghary et Pignon, 2012, 2013; Crête-D'Avignon, Dezutter et Larose, 2014).

Comme le soulignent Ouellon et Bédard (2008), « [l]a compétence en écriture, c'est beaucoup plus qu'écrire un texte sans faute. Écrire constitue un acte complexe qui met en jeu à la fois des processus cognitifs et des représentations sociales » (p. 4). L'écrit contribue à la réflexion (Goody, 1979), favorise l'appropriation de la connaissance et la construction des savoirs (Barré-

de Miniac et Reuter, 2006; Chabanne et Bucheton, 2002; Schneuwly, 1995) et joue un rôle essentiel dans le monde scolaire.

Selon Chartrand (2005), ce n'est pas au primaire ni au secondaire que les élèves maîtrisent l'écrit, « [ils ont] développé certaines capacités scripturales relatives à divers genres de textes et se [sont] appropriés une partie de la culture écrite de leur société. » (p. 12). C'est plutôt dans les études postsecondaires que l'apprentissage se fait de façon plus intense parce que les tâches d'écriture sont plus complexes par la production de genres textuels nouveaux et disciplinaires. Au Québec, l'ordre collégial appartient à l'enseignement supérieur. Cet ordre d'enseignement regroupe deux secteurs d'études : les programmes du secteur technique et ceux du secteur préuniversitaire. Dans le cadre de notre recherche, la population étudiante du programme de Sciences humaines, programme préuniversitaire, est celle qui sera à l'étude.

Comment les enseignants du collégial peuvent-ils soutenir efficacement le développement des compétences en lecture et en écriture de leurs étudiants? La recherche PAREA de Desmeules et Bousquet (2015) sur le rapport à l'écrit des enseignants de Sciences humaines a permis d'apporter des éléments de réponse à cette question. Les enseignants doivent être convaincus qu'ils ont un rôle à jouer dans le développement des compétences à l'écrit de leurs étudiants. Même s'ils ne sont pas des spécialistes de la langue, ils sont théoriquement experts des écrits de leur discipline (Blaser, 2007). Le rapport que les enseignants entretiennent avec l'écrit influence l'accompagnement qu'ils vont offrir à leurs étudiants. Notre recherche PAREA 2013-2015 a montré que la lecture et l'écriture sont considérées importantes pour les enseignants. Ces deux éléments occupent une place centrale dans le programme des Sciences humaines. Également, les enseignants considèrent avoir un rôle à jouer dans le développement des compétences à l'écrit de leurs étudiants. De fait, ils demandent beaucoup de lire et d'écrire des productions variées en genre et en longueur. Or, les enseignants interrogés trouvent que les étudiants de première session ont des difficultés en lecture et en écriture, et celles en écriture sont plus grandes que celles en lecture (Desmeules, Bousquet, 2015).

1.2. L'importance de l'écrit avec l'arrivée des TIC

Aujourd'hui, avec l'arrivée des TIC, l'utilisation de l'écrit est devenue une nécessité surtout dans la sphère professionnelle avec l'augmentation des tâches écrites au moyen des téléphones cellulaires, des tablettes, des portables et autres (Grégoire et Karsenti, 2013). La jeune génération

appelée Petite Poucette (Serres, 2012), renforce l'importance de bien maîtriser l'écrit, vu sa grande utilisation de ces médiums, tant sur le plan scolaire que personnel (Bernicot, 2013; Carduner, M'Ghary et Pignon, 2012-2013; Crête-D'Avignon, Dezutter et Larose, 2014).

Au Québec, en 2005, 46 % des élèves de secondaire V possédaient un téléphone cellulaire et, en moyenne, ils recevaient 3 339 textos par mois (Grégoire et Karsenti, 2013). L'enquête de Bernicot (2013) montre que chez les adolescents français de 13 à 18 ans, le nombre de caractères augmente avec l'âge, les filles utilisant plus de caractères que les garçons quel que soit l'âge. Autre donnée d'intérêt : la moyenne de caractères par message varie entre 90 et 130 caractères, les filles produisant des messages plus longs que les garçons. La fonction sociale des textos se distribue à 60 % des messages pour des fonctions relationnelles et à 40 % pour des fonctions transactionnelles-informationnelles. Toujours en France, ce sont 91 % des jeunes adultes de 18 à 24 ans qui possédaient un téléphone mobile en 2008 et ce chiffre ne cesse d'augmenter. De plus, 84 % des 12 à 17 ans avaient accès à internet à la maison ou à l'école. Le but de l'utilisation d'internet est la recherche d'informations et la communication électronique (Penloup et Liénard, 2011). Au Québec, 54,7 % des élèves du secondaire de 12 à 18 ans recourent au clavardage plusieurs fois par jour en contexte extrascolaire. Parmi les médias sociaux, Facebook est le média le plus utilisé par ces élèves (Crête-D'Avignon, Dezutter, et Larose, 2014). Les ressources électroniques les plus utilisées par plus de 75 % des jeunes de 14 à 17 ans aux États-Unis sont les courriels, les moteurs de recherche et les messageries instantanées (De Rosa et coll., 2006). En 2011, une enquête française montre qu'internet occupe maintenant la troisième place comme source d'information quotidienne pour suivre les actualités politiques, économiques ou autres. La première place revient à la télévision (71 % des français s'y réfèrent chaque jour), suivie de la radio (56 %), d'internet (33 %) et de la presse écrite (26 %) (Carduner, Holy, M'Ghary et Pignon, 2012-2013). Comme nous le voyons, l'utilisation des TIC modifie les habitudes de lecture et d'écriture. Les médiums changent, mais qu'en est-il de la maîtrise en général de l'écrit chez les jeunes? De l'importance qu'ils accordent à la lecture et à l'écriture? De ce qu'ils pensent à propos des aspects relatifs à l'écrit? Pour répondre à ces questions, dans les prochains points, nous aborderons d'abord quelques recherches étrangères sur la lecture et l'écriture chez les élèves pour terminer avec certaines études menées au Québec.

1.3. Quelques recherches étrangères sur la lecture et l'écriture chez les élèves

1.3.1. En Europe

Les recherches européennes présentées ici portent sur deux contextes concernant l'écrit : d'abord, l'écrit lors de la transition d'un ordre scolaire à un autre et ensuite, l'écrit dans un même ordre scolaire, mais entre des disciplines différentes.

Les études montrent que les écrits sont plus disciplinaires au fur et à mesure que l'on chemine vers les études supérieures. Comme l'indique Chartrand (2005), c'est aux études supérieures que les écrits sont plus spécialisés. À ce propos, l'étude de Fayol, Morais et Rieben (2007) a montré que l'entrée au collège constitue un passage délicat voire une rupture pour certains élèves dans la maîtrise de la lecture et dans son utilisation pour deux raisons. D'une part, les lectures demandées sont disciplinaires, chaque discipline ayant son propre lexique. D'autre part, chaque discipline mobilise son propre mode de lecture qui lui est spécifique. Lire une pièce de théâtre n'est pas comme lire un problème de mathématiques. Cela exige d'un élève qu'il déchiffre et mémorise les mots disciplinaires nouveaux pour lire précisément et rapidement les textes soumis. Pour ceux qui ont des difficultés, la compréhension de textes en souffre. L'élève doit également apprendre et mettre en œuvre des stratégies diversifiées de lecture, connaître les conditions d'application et être capables de passer rapidement d'une stratégie à l'autre. Encore une limite pour les élèves qui ont de la difficulté à le faire.

Pour le passage du secondaire à l'université, les chercheuses Deschepper et Thyron (2008) font également mention d'une rupture pour certains étudiants. Sur le plan du rapport à l'écrit, elles font référence à une rupture épistémologique. Les élèves qui finissent le secondaire considèrent d'abord l'écrit comme une expression de soi et/ou de communication fonctionnelle avec autrui. Les représentations des enseignants viennent appuyer cette fonction associée à l'écrit. La principale difficulté qui peut occasionner la rupture est « de passer d'une conception de l'écrit comme fonctionnel et/ou expressif avant tout à une conception de l'écrit [...] comme outil pour penser, pour produire du sens (Chabanne et Bucheton, 2002) » (p. 63-64). En effet, à l'enseignement supérieur, sur le plan du rapport à l'écrit, il faut savoir

utiliser le langage comme matériau pour produire des significations qui ont une pertinence dans un champ de savoir; manier les notions/concepts de manière cohérente et rigoureuse; formuler une problématique, construire un point de vue sur

un objet et tisser des relations entre les aspects abordés; porter un regard réflexif sur l'écrit déjà réalisé (Chabanne et Bucheton, 2002) (p. 67).

Les changements qui peuvent survenir au moment de ce passage se rapportent à la perception de soi comme scripteur, à ses conceptions et ses représentations concernant l'écrit, aux fonctions attribuées à l'écrit et les valeurs qui lui sont accordées.

La transition d'un ordre scolaire à un autre peut amener une rupture que ce soit par la fonction épistémique de l'écrit ou par le fait que les écrits sont plus disciplinaires, donc plus complexes (Chartrand, 2005; Donahue, 2008).

Nous pouvons retrouver également des clivages entre les disciplines d'un même ordre scolaire. À ce propos, mentionnons les travaux de Delcambre et Lahanier-Reuter (2008, 2011, 2012) sur le rapport à l'écriture des étudiants universitaires provenant de cinq disciplines des sciences humaines : Sciences du langage, Lettres modernes, Psychologie, Histoire et Sciences de l'éducation. La recherche de ces deux auteures visait à comprendre les difficultés rencontrées par les étudiants au cours de leurs études universitaires. Leurs hypothèses portaient sur les liens de nature épistémologique entre l'écriture à l'université et les disciplines, sur les continuités ou ruptures dans les pratiques d'écriture auxquelles sont confrontés les étudiants au cours de leur parcours universitaire. Les auteures ont interrogé par questionnaire 242 étudiants de niveau Licence et Master provenant de trois universités françaises et une université belge. Parmi les questions posées aux étudiants, l'une portait sur l'écrit jugé le plus représentatif de leurs études (au moment où ils sont rendus).

Les principaux résultats qui en découlent indiquent que chaque discipline peut pratiquement se résumer à un ou deux écrits qui lui sont propres. Au niveau Master, le mémoire et les travaux d'études et de recherche (TER) sont les plus représentatifs; les TER davantage en première année et le mémoire, en deuxième année. Au niveau Licence, les écrits sont davantage disciplinaires. Par exemple en Histoire, ce sont les travaux de séminaire; en Lettres modernes, la dissertation; en Sciences du langage, les rapports de stage et les synthèses; en Psychologie, les comptes rendus d'expériences et les synthèses; en Sciences de l'éducation, les dossiers.

Les disciplines fonctionnent comme des contextes qui spécifient les écrits produits par les étudiants et attendus par les enseignants. Au collégial, qu'en est-il dans le programme de

Sciences humaines? Quels types d'écrits les disciplines déterminent-elles? Selon les étudiants, quels sont les écrits déclarés représentatifs des disciplines de leur formation?

Dans le même ordre d'idées, Lahanier-Reuter et Reuter (2006) ont étudié le point de vue des élèves au collège à l'égard de l'écriture en général et dans les disciplines scolaires. Les chercheurs ont visé les quatre disciplines suivantes : le français, les mathématiques, l'histoire et la géographie et les sciences de la vie et de la terre (SVT). Ils ont utilisé deux questionnaires. Le premier a été répondu par 168 élèves de troisième et de sixième année (élèves de 10 à 16 ans). Parmi les aspects sur lesquels portait le questionnaire, nous pouvons mentionner les conceptions de l'écriture et ses fonctions, et l'importance de l'écriture selon les disciplines. Le second questionnaire a servi à affiner les conceptions d'écriture selon les disciplines concernées. Ce sont 133 élèves de troisième, cinquième et sixième année qui y ont répondu.

Les chercheurs ont observé des différences dans la fonction épistémique, (c'est-à-dire de l'écrit pour penser), et dans l'importance de l'écrit accordée à chaque discipline. C'est en français que les élèves considèrent l'écriture la plus importante (99 % des élèves trouvent qu'elle est importante à très importante), suivie des disciplines histoire et géographie (88 %), des mathématiques (80 %) et des SVT (64 %). Pour la fonction épistémique de l'écriture dans chaque discipline, c'est en français que l'écriture est davantage conçue utile et nécessaire pour la réussite de cette matière. Pour une forte majorité d'élèves, écrire en français se caractérise par l'apprentissage de contenus spécifiques à cette discipline. Pour les disciplines d'histoire et de géographie et de SVT, l'écriture est également associée à un apprentissage d'objets disciplinaires, mais moins accentuée qu'*écrire en français*. Pour la discipline mathématique, l'écriture est appréhendée « comme une pratique particularisée essentiellement par les objets de la discipline. De surcroît, elle ne participe pas directement à l'apprentissage. Ce sont les objets de l'écriture qui spécifient l'écriture mathématique » (p. 31).

En résumé, ce qui ressort des analyses des deux chercheurs pour la fonction épistémique de chaque discipline, écrire servirait à apprendre sauf en mathématiques. Les résultats tendent à montrer qu'associer l'écriture à une tâche cognitive (apprendre ou comprendre) est une position stable des élèves, sauf pour la discipline mathématique, où l'écriture ne semblerait pas être liée à ce type de tâches.

1.3.2. Aux États-Unis

Dans l'enseignement supérieur aux États-Unis, la première année universitaire est une mise à niveau et une initiation aux attentes de l'institution postsecondaire. Le cours d'expression écrite fait partie des cours d'éducation libre¹ et est exigé par presque toutes les universités. Après la première année, selon l'institution, il existe d'autres programmes ou d'autres cours d'expression écrite soit l'écrit pour apprendre ou WAC (*Writing across the curriculum*), soit l'écrit dans les disciplines ou WIC (*Writing in the disciplines*) (Donahue, 2008).

Les chercheurs Arum, Roska et Cho (2010) ont voulu mesurer le progrès de l'apprentissage de trois compétences fondamentales du 21^e siècle, la pensée critique, le raisonnement complexe et la communication écrite. Ils ont mené une étude longitudinale auprès de plus de 3000 étudiants de premier cycle universitaire répartis dans 29 institutions d'enseignement. Au cours de leurs quatre années universitaires (automne 2005 au printemps 2009), les étudiants ont passé à trois reprises un test évaluant leur apprentissage, ainsi qu'un questionnaire relatif aux caractéristiques sociodémographiques et à leur expérience des études universitaires.

Concernant la communication écrite, les résultats montrent que la moitié des étudiants ont déclaré n'avoir suivi que cinq cours ou moins en quatre ans, au cours desquels ils ont eu à rédiger au moins 20 pages de texte. Pour la lecture, ce sont 20 % des étudiants qui ont lu des textes de 40 pages et plus par semaine dans cinq cours ou moins, durant les quatre ans. Les résultats montrent des progrès très faibles pour les trois compétences, voire quasi nuls, pour une grande proportion d'étudiants. Les progrès les plus importants ont été réalisés chez les étudiants des humanités, des sciences humaines et sociales, des sciences naturelles et des mathématiques. Les progrès des étudiants des humanités sont partiellement dus au fait que les exigences en lecture et en rédaction y sont plus élevées que dans les autres disciplines. Donc, il semble que la lecture et la rédaction n'occupent pas une place prépondérante dans le cursus scolaire des étudiants à l'enseignement supérieur américain.

À ce propos, Donahue (2008) a fait une analyse comparée de l'écriture à l'université en France et aux États-Unis. Elle souligne que la continuité secondaire-supérieur est plus claire et plus

¹ Le tiers des cours de première année ne sont pas dans la filière choisie par l'étudiant et appartiennent à ce qui est appelé l'éducation libre.

uniforme en France qu'aux États-Unis. En France, les Instructions Officielles nationales et les épreuves du baccalauréat jouent un rôle unificateur comparativement aux États-Unis où les cursus sont diversifiés et les programmes très hétérogènes. De plus, en France, l'écrit joue un rôle important dans plusieurs disciplines ce qui ne semble pas être le cas aux États-Unis.

Les recherches menées à l'étranger nous ont montré que le passage d'un ordre scolaire à un autre peut être un obstacle pour certains étudiants. Ce passage représente une rupture sur le plan de l'écrit puisque les écrits au postsecondaire sont davantage disciplinaires. Dans un même ordre d'enseignement, chaque discipline a son propre lexique et ses propres écrits spécialisés. Également, l'importance de la lecture et de l'écriture peut varier d'une discipline à l'autre. Les exigences envers les étudiants peuvent aussi varier comme l'enquête longitudinale d'Arum, Cho et Roska (2010) l'a montré, les étudiants des humanités ayant fait les progrès les importants selon les résultats obtenus.

1.4. Quelques recherches québécoises sur la lecture et l'écriture chez les élèves

Dans cette section, nous allons présenter certaines recherches effectuées au Québec. D'abord, nous débutons par certains résultats de la recherche Scriptura qui s'est déroulée au secondaire. Ensuite, nous abordons ce qui s'est fait à l'ordre universitaire auprès des futurs maîtres. Nous terminons par les recherches qui ont été effectuées à l'ordre collégial.

1.4.1. Exemples de recherches au secondaire

Parmi les études québécoises sur la lecture et l'écriture chez les élèves, mentionnons la recherche Scriptura menée par Chartrand et ses collaborateurs (Chartrand, Gagnon et Blaser, 2006; Chartrand et Prince, 2009). Cette recherche descriptive porte sur les activités de lecture et d'écriture du cours d'histoire et de sciences comme outil de médiation dans l'apprentissage et de manière plus générale sur le rapport à l'écrit des enseignants et des élèves de deuxième et quatrième secondaire (élèves de 12 à 17 ans). Pour la partie de la recherche concernant les élèves, l'étude s'est déroulée en deux temps. D'abord un questionnaire a été rempli par 1150 élèves (617 filles et 533 garçons) provenant de 7 écoles de différents milieux socioéconomiques et culturels. Le questionnaire comportait une série de 27 questions fermées à choix multiples et à échelles. Ensuite, 7 entretiens semi-structurés ont eu lieu d'une durée de 60 à 100 minutes.

Parmi les principaux résultats obtenus, les données montrent que pour les élèves tant en histoire qu'en sciences, écrire sert principalement à répondre à des questions d'examens, de devoirs, dans une proportion de 90 % de l'échantillon, et à noter ce qui est à retenir pour 85 % d'entre eux. Les chercheurs ont également observé que les filles écrivent plus que les garçons dans les examens et les devoirs. Selon le degré, les élèves de quatrième secondaire, tant dans les cours d'histoire que dans ceux de sciences, prennent plus souvent des notes et rédigent moins de travaux que ceux de deuxième secondaire. Un autre résultat est qu'en histoire, les élèves de quatrième secondaire ont indiqué pour une proportion de 75 % d'entre eux qu'écrire sert à mieux comprendre ce qu'ils doivent apprendre et aider à retenir ce qu'ils écrivent contre 66 % pour le deuxième secondaire. Les auteurs Chartrand, Gagnon et Blaser (2006) concluent que les élèves ne semblent pas percevoir la fonction épistémique des activités reliées à l'écrit en histoire et en sciences. Les élèves déclarent lire et écrire à des fins utilitaires et à court terme.

Encore au sein de la recherche Scriptura, Chartrand et Prince (2009) se sont quant à eux attardés à la dimension affective du rapport à l'écrit des élèves. Provenant des résultats de l'enquête par questionnaire et des entretiens, les données révèlent que les pratiques de lecture extrascolaire les plus courantes sont le clavardage (71 % des élèves disent assez et très souvent), le courriel (68 %) et les revues et magazines (63 %). Pour les pratiques d'écriture extrascolaire, ce sont le clavardage (73 %) et le courriel (62 %). Donc, les écrits électroniques font partie des pratiques de la vie des jeunes, de la génération Petite Poucette telle que Serres (2012) la nomme. Pour l'investissement en temps extrascolaire passé à l'ordinateur par semaine, 45 % des élèves déclarent lire à l'ordinateur plus de trois heures et 39 % déclarent y écrire. La fonction de l'écrit dans la vie affective des élèves est avant tout une fonction de communication. À l'école, parmi les disciplines où il est agréable de lire et d'écrire, 50 % des filles et 30 % des garçons disent que c'est en français. Cela rejoint les résultats de Lahanier-Reuter et Reuter (2006) qui affirmaient que c'est en français seulement qu'un nombre un peu conséquent d'élèves disaient prendre plaisir à écrire. En ce qui concerne les efforts consentis et les difficultés rencontrées dans les cours d'histoire et de sciences, les données révèlent que les élèves manifestent peu d'intérêt pour la qualité de la langue dans leurs écrits scolaires et disent également éprouver très peu de difficultés de lecture et d'écriture sauf pour la présentation des travaux. Au niveau du genre, les chercheurs ont observé que les filles s'investissent davantage que les garçons dans l'écrit scolaire et extrascolaire et ce dans tous les genres d'écrit. Également, les filles considèrent que pour réussir

dans la vie, il est nécessaire d'avoir une très bonne maîtrise de l'écrit (53 %) et que pour avoir une vie satisfaisante dans le monde d'aujourd'hui, il est très important de bien savoir lire et écrire (75 %).

Dans la suite des travaux du projet de recherche Scriptura, une enquête s'est déroulée de septembre 2011 à janvier 2012, dont le but était de décrire les perceptions et les opinions des jeunes de quatrième et cinquième secondaire sur la situation du français au Québec et leurs pratiques culturelles. L'échantillon était composé de 349 élèves de 6 écoles francophones des régions de Montréal et de Québec. Parmi les résultats en lien avec notre problématique, les données révèlent que 73 % des jeunes interrogés considèrent qu'il est important de bien connaître le français pour réussir leur carrière. D'autres questions ont porté sur le niveau de compétence suffisant en lecture et en écriture pour réussir dans la vie. Les résultats indiquent que 33 % des jeunes pensent que le niveau de compétence en lecture est suffisant après la fin du cinquième secondaire, 28 % après la fin du troisième secondaire, 21 % après la fin du primaire, 12 % après la fin des études collégiales et seulement 6 % après l'université. Pour le niveau de compétence suffisant en écriture, les chiffres diffèrent. Nous observons que 42 % des élèves croient que c'est à la fin du cinquième secondaire, 32 % après les études postsecondaires (cégeps et universités), 20 % en troisième secondaire et seulement 6 % à la fin du primaire. Ces résultats semblent indiquer que les jeunes pensent avoir acquis une compétence suffisante en lecture plus tôt dans leur cheminement scolaire comparativement à la compétence en écriture. Mais à quels savoir-faire ces compétences suffisantes en lecture et en écriture pour réussir dans la vie réfèrent-elles, selon les étudiants? Selon l'enquête, les savoir-faire en lecture pour réussir dans la vie se résument à deux actions : 76 % des jeunes ont choisi *lire et comprendre tous les genres de textes* et 18 %, *lire et comprendre des textes d'usage courant*. Les savoir-faire en écriture présentent les mêmes tendances : 72 % des répondants ont indiqué *écrire toutes sortes de textes* et 28 %, *écrire des textes d'usages courants*. Les autres résultats en lien avec notre problématique concernent les pratiques culturelles des jeunes où la langue est surtout ou uniquement utilisée en français : lire les journaux (77 %), lire des bandes dessinées et des livres (68 %) et écouter la radio (54 %). Les pratiques culturelles où la langue anglaise est surtout ou uniquement utilisée en anglais sont : écouter de la musique ailleurs qu'à la radio (75 %) et regarder des vidéos dans internet (53 %) (Roy-Mercier, Comeau, Riverin, Sénéchal et Chartrand, 2012).

La recherche de Grégoire et Karsenti (2013) indique que le support préféré des jeunes est l'ordinateur lorsqu'ils ont un texte à écrire. Les auteurs ont voulu savoir si l'utilisation des TIC pouvait influencer la motivation des jeunes de quatrième et cinquième secondaire à écrire. Les résultats provenant des entrevues semblent indiquer que oui. Parmi les idées exprimées, les auteurs notent que 93 % d'entre elles désignent que le mode de production privilégié est le traitement de texte parce qu'il rend le texte plus facile à manipuler (52 % des idées exprimées rejoignent cet aspect). Les jeunes prêtent à l'ordinateur plusieurs bénéfices : le contrôle que l'ordinateur confère sur leur processus d'écriture, l'accès aux ressources en ligne ou leur permettre de corriger plus aisément le texte.

1.4.2. Exemples de recherches à l'université

Les études québécoises s'intéressant à l'ordre universitaire ont lieu surtout auprès des futurs maîtres. À titre d'exemple, la recherche de Blaser et Erpelding-Dupuis (2010), menée auprès d'étudiants en formation à l'enseignement secondaire², cherchait à comprendre l'expérience des étudiants en lecture et en écriture dans le cadre de cette formation et à établir le nombre et la variété des écrits lus et produits. Les résultats issus de l'entretien collectif révèlent que les étudiants éprouvent des difficultés d'appropriation des écrits universitaires lors des premières sessions. En lecture, les stratégies utilisées antérieurement ne sont plus satisfaisantes. Leurs besoins concernent une meilleure lecture de textes universitaires afin de mieux cerner et exploiter l'information pour améliorer leur compréhension. À cela, s'ajoute un nouveau lexique que chacun doit s'approprier. Comme nous l'avons abordé précédemment, à chaque transition d'un ordre scolaire à l'autre, les étudiants doivent s'approprier de nouveaux genres d'écrits et un nouveau vocabulaire disciplinaire. Nous pouvons nous interroger si les étudiants de sciences humaines ont éprouvé ces mêmes difficultés au bout de leurs deux années collégiales. En ce qui concerne le nombre et la variété des écrits lus et produits, l'étude a montré qu'il existe une grande disparité de genres et de nombre d'écrits à lire et à produire dans les profils. Dans les cours disciplinaires et didactiques, par exemple, en mathématiques, le genre d'écrits le plus lu par les étudiants est les notes de cours (95 %), en français, les genres littéraires (66 %) et pour les trois autres profils, le genre le plus lu est la monographie (ou l'essai) (univers social, 70 %, sciences et technologie, 67 %, anglais, 45 %). Quant au nombre d'écrits produits, en moyenne, par semaine,

² Les cinq profils sont mathématiques, sciences et technologie, univers social, français et anglais.

cela représente 2 à 3 productions écrites de genre et de longueur variables que l'étudiant a à faire au cours des deux ans universitaires, dans le cadre de 6 cours par session étalés sur 15 semaines. Cette recherche met donc en lumière que les étudiants en formation des maîtres ont beaucoup de textes à lire et à produire.

Une autre recherche réalisée auprès des futurs maîtres à l'enseignement primaire et secondaire a montré que les étudiants qui ont des compétences en écriture plus élevées ont un rapport à la lecture plus positif que ceux qui ont des compétences moins élevées en écriture (Dionne, 2010). En effet, dans une enquête par questionnaire, Dionne a interrogé 195 étudiants inscrits à un programme universitaire de formation à l'enseignement. Les étudiants qui ont 75 % et plus sont exemptés du cours d'appoint et ceux qui ont obtenu entre 50 à 74 % doivent le suivre. À partir des répondants qui étaient exemptés et ceux qui étaient obligés de suivre le cours d'appoint, l'auteure a formé deux groupes distincts pour analyser les résultats des questionnaires en fonction de ceux-ci. L'analyse a permis de constater que les étudiants qui étaient exemptés du cours d'appoint avaient des compétences en écriture plus élevées, ces étudiants affirmant aimer lire plutôt pour des raisons esthétiques (pour rêver, pour découvrir la littérature) que pour des raisons obligatoires. De plus, ces étudiants lisent plus de livres que ceux du groupe dont les compétences en écriture sont moins élevées. Donc, un rapport positif à la lecture aurait un certain lien avec un plus haut niveau de compétence en écriture. Cela étant, il semble donc important de considérer le rapport à l'écrit d'étudiants au postsecondaire dans toute démarche visant à développer leurs compétences en lecture et en écriture.

1.4.3. Exemples de recherches au collégial

Au collégial, les études qui ont porté sur la lecture et l'écriture ont souvent été réalisées dans le cadre des cours de littérature. Citons la recherche de Turcotte (1997) sur l'évolution des compétences et des perceptions des cégépiens comme lecteur. Cette recherche exploratoire descriptive a été réalisée auprès d'étudiants du secteur préuniversitaire³. Le chercheur a utilisé deux démarches : d'abord un test de lecture au début et à la fin des études collégiales pour évaluer les compétences d'un bon lecteur; puis des entrevues pour caractériser l'évolution et expliquer cette évolution par des facteurs qui ont une influence sur leur expérience scolaire et

³ Ce sont des étudiants des programmes de Sciences de la nature (49 étudiants) et de Sciences humaines (66 étudiants).

personnelle de la lecture. Parmi les principaux résultats, les données montrent que les cégépiens deviennent de meilleurs lecteurs, mais avec certaines nuances. L'auteur note également que chez les élèves plus faibles au départ, il y a une évolution très positive des perceptions à l'égard de la lecture et de soi comme lecteur. Il semble que l'enseignement collégial engendrerait un renforcement d'apprentissages antérieurs pour ces étudiants. Contrairement aux étudiants de Sciences de la nature, le taux de réussite aux cours des étudiants en Sciences humaines est faible. Donc, le programme des Sciences humaines compte un pourcentage plus élevé d'étudiants faibles. Il serait donc important, puisqu'aucune recherche ne l'a fait, à notre connaissance, de voir si cet aspect du lecteur en Sciences humaines évolue comme dans la recherche de Turcotte (1997).

Toujours dans la suite des études concernant la lecture chez les étudiants au collégial, mentionnons la recherche de Maisonneuve (2002). Le but de cette recherche était d'étudier les perceptions et les représentations de la lecture chez les étudiants, leurs attitudes envers leurs pratiques scolaires et personnelles. Deux méthodes de collectes ont été utilisées : un questionnaire suivi d'entrevues. L'échantillon était de 143 étudiants provenant de deux programmes du secteur préuniversitaire (Sciences humaines et Sciences de la nature) et du secteur technique (tous programmes confondus). Cette étude a permis d'avoir un portrait instantané des cégépiens au terme de leur passage dans les cours de français (littérature). L'auteure a montré que les étudiants perçoivent que les cours de français (littérature) jouent un rôle non négligeable dans les comportements, attitudes et habitudes de lecture pour un certain nombre d'entre eux. Les résultats montrent que 61 % des étudiants de l'enquête perçoivent que leur portrait de lecteur a changé de façon positive à leur sortie du cégep. Également, 41 % jugent que les cours de français ont influencé leur choix de lecture. Cependant, dans le cas des étudiants qui se classent « petit lecteur », les cours de français (littérature) n'ont aucune influence, car ces étudiants disent eux-mêmes ne pas aimer lire. L'auteure a observé que :

les cours de français marquent le plus les jeunes cégépiens qui se sont classés lecteurs moyens. Ils les ont influencés tant en ce qui concerne leurs choix de lecture, que leur portrait de lecteur. Ces élèves ont, dans une large mesure, eu du plaisir, à découvrir les œuvres au programme; leur passage au cégep a pu, dans certains cas, marquer une transformation de leurs goûts (p. 222).

Cette recherche s'est attardée au cours de français (littérature) auprès de la population étudiante en général et non spécifiquement aux étudiants de Sciences humaines. Comme nous le verrons plus loin, la lecture est très présente dans les cours de la formation spécifique en Sciences humaines. Pour un étudiant qui n'aime pas lire, nous pouvons nous interroger sur sa place dans le programme. Il faut également ajouter que le taux de rétention est faible. Un étudiant sur cinq quitte après la première session et un autre après la première année. À la troisième session, cela représente un taux de 60 % des étudiants qui demeurent dans le programme. Nous pouvons nous demander si les étudiants qui terminent en Sciences humaines ont vu une différence dans leur goût de lire, et si les cours de français (littérature) ont eu une influence ou non.

Les recherches de Turcotte et de Maisonneuve concernaient la lecture chez les étudiants de cégep. En ce qui concerne l'aspect de l'écriture, Vanasse et Noël-Gaudreault (2004) se sont interrogées sur les problèmes de la qualité de la langue écrite chez les élèves du collégial. Ces auteures soulèvent le fait que les élèves ont des préjugés, des préconceptions et idées erronées sur l'écriture qui risquent de les démotiver à apprendre leur langue. Elles considèrent important d'en tenir compte pour tente de changer les perceptions fausses de l'écriture. Elles proposent de prendre en compte l'écriture comme processus récursif, de susciter la motivation chez les étudiants dans l'apprentissage de l'écriture et de stimuler leur créativité comme facteur de motivation. Par contre, ces chercheuses ne se sont pas attardées à étudier spécifiquement les préjugés et préconceptions des étudiants à l'égard de l'écriture. Il serait donc intéressant d'avoir un portrait des perceptions des étudiants au sujet de l'écriture.

Une enquête interne qui s'est déroulée au Cégep de Sherbrooke à l'automne 2008 portait sur les pratiques de lecture et d'écriture des étudiants. Ce sont 4 639 répondants qui ont rempli le questionnaire en ligne. Parmi les résultats obtenus, les données révèlent que les pratiques extrascolaires de l'écrit les plus fréquemment utilisées par les étudiants sont le courrier électronique (80 % pour la lecture et 74 % pour l'écriture) et le clavardage (64 % pour la lecture et 60 % pour l'écriture). Cela rejoint les résultats de la recherche Scriptura chez les élèves du secondaire québécois. De plus, 93 % des étudiants considèrent qu'il est important de bien savoir lire et écrire pour avoir une vie satisfaisante. Également, les étudiants disent qu'il faut avoir un bon à un très bon niveau de maîtrise de l'écrit pour réussir dans la vie en général (94 % pour la

lecture et 92 % pour l'écriture), au cégep ou à l'université (98 % pour la lecture et 97 % pour l'écriture) et sur le marché du travail (96 % pour la lecture et 95 % pour l'écriture).

Parmi les autres résultats de cette même étude les étudiants déclarent manifester un intérêt pour l'écrit souvent pour les cours de leur programme (près de 45 % des étudiants) et pour les cours de français (littérature (35 %) et parfois pour les cours de philosophie (38 %). Les étudiants ont indiqué que si un travail compte, ils font des efforts pour corriger leur texte (94 %) et pour que le texte soit bien (96 %) comparativement à un travail qui ne compte pas (66 % pour la correction du texte et 79 % pour le que le texte soit bien).

En ce qui concerne la fonction épistémique de l'écriture, parmi les choix offerts, cinq fonctions accordées à l'écriture ressortent : répondre à des questions d'examens, de tests, de devoirs (93 % des étudiants); noter ce que l'étudiant doit retenir (87 %); préparer des travaux (recherches, exposés, etc.) (89 %); se souvenir de ce qu'il doit faire (81 %); et mieux comprendre ce qu'il doit apprendre (80 %). Parmi ces cinq fonctions, celle de se souvenir de ce qu'il doit faire est en lien avec le niveau scolaire. L'ordre collégial appartenant à l'enseignement supérieur, les étudiants sont moins encadrés qu'à l'enseignement secondaire et ils doivent donc faire preuve de plus d'autonomie et d'organisation dans leurs études (examens et remise des travaux).

Pour les fonctions épistémiques de la lecture, deux fonctions ressortent : apprendre ce que l'étudiant doit savoir pour un examen (93 % des étudiants) et mieux comprendre un sujet (89 %). Ce sont avant tout des fonctions utilitaires qui dominent comme la recherche Scriptura l'avait démontré à l'enseignement secondaire. Il semble que la façon de penser à quoi sert de lire et d'écrire change peu du secondaire au collégial. Comme l'indiquent Chabanne et Bucheton (2002), à l'enseignement supérieur, l'étudiant doit passer d'une conception utilitaire de l'écrit à une conception de l'écrit comme un outil pour penser, pour produire du sens.

Toujours au collégial, notons également l'étude de Dufour et Fleuret (2012) qui ont travaillé sur le rapport à l'écrit chez les étudiants du secteur technique. La recherche s'est faite auprès de 25 étudiants de deuxième année en technique informatique dans une classe de français. Comme instruments de collecte, elles ont utilisé un questionnaire pour les données socio-scolaires et les pratiques déclarées en lecture et écriture, deux groupes de discussion et l'autobiographie des scripteurs. Parmi les résultats préliminaires obtenus, les auteures notent que pour les étudiants,

écrire sans fautes est important dans la vie professionnelle et écrire est vu comme un talent et non un savoir-faire complexe. Les données révèlent également que les étudiants accordent peu de valeur à la littérature et aux cours de français, sauf pour le cours de formation propre au programme (cours axé sur la communication). Pour les étudiants de l'enquête, les auteures observent un manque de motivation pour l'écriture, des craintes par rapport à la réussite de l'Épreuve uniforme de français (EUF) et un faible sentiment d'efficacité en écriture. Pour les pratiques déclarées, la lecture et l'écriture électronique sont dominantes. Elles ont noté que le grand nombre d'heures de cours de la formation spécifique empêche les étudiants de se consacrer adéquatement aux cours de français. Ces chercheuses considèrent que le rapport à l'écrit des étudiants du secteur technique diffère de ceux du préuniversitaire. Des différences existent sûrement, mais elles n'ont pas vraiment été explorées dans l'ensemble des différentes dimensions du rapport à l'écrit.

Les recherches présentées précédemment ont porté sur des aspects de la lecture ou de l'écriture d'étudiants du préuniversitaire ou des étudiants en général. À notre connaissance, aucune étude n'a porté sur l'écrit des étudiants dans un programme préuniversitaire spécifique. Nous pouvons penser au programme de Sciences humaines qui regroupe le plus grand nombre d'étudiants à l'ordre collégial (25 % environ de la population collégiale). La seule recherche que nous pouvons mentionner est celle de Bizier (2010) qui s'intéresse à la didactique disciplinaire en Sciences humaines. Même si cette recherche est davantage axée sur la didactique disciplinaire que l'étude de l'écrit chez les étudiants, les résultats ont montré que certaines conceptions des élèves avaient changé au cours de l'expérimentation menée par trois enseignantes. À titre d'exemple, avant la recherche, les élèves croyaient qu'apprendre signifie mémoriser alors qu'après, ils conçoivent que lire et écrire sont des façons d'apprendre. Il y a eu un changement dans leur conception de l'apprentissage. Mais il ne faut pas oublier de préciser que les buts de cette recherche étaient de permettre à des enseignants de développer des compétences dans l'analyse de pratiques disciplinaires afin d'en dégager des situations de formation et de dégager des pistes d'accompagnement dans ce processus.

Dans les prochaines lignes, nous présentons le programme de Sciences humaines, les caractéristiques de sa population étudiante, la place de la lecture et de l'écriture dans ce

programme, ce qu'en pensent les enseignants, les besoins des étudiants à l'entrée, leur réussite à l'EUJ et à leur sortie ce qu'ils en retiennent.

1.5. La place de la lecture et de l'écriture en Sciences humaines

Le programme de Sciences humaines dans les collèges francophones québécois est un programme préuniversitaire de deux ans. Le programme est composé de la formation générale et de la formation spécifique. La formation générale comprend les disciplines suivantes : français (langue d'enseignement et littérature), anglais (langue seconde), éducation physique, philosophie et deux cours complémentaires autres que ceux du programme de Sciences humaines. La formation spécifique englobe les disciplines suivantes : administration, anthropologie, économie, géographie, histoire, politique, psychologie, sociologie et, pour certains élèves, les préalables de mathématiques et de biologie (MELS, 2010). Ce programme est divisé en profils dans lesquels s'articulent les cours de la formation spécifique : administration, individu, société et monde.

Depuis la création des cégeps en 1968, le programme de Sciences humaines a toujours été celui qui contient la clientèle la plus nombreuse, environ 25 % des étudiants au collégial (MELS, 2010). Ceci s'explique en partie par les conditions d'admission. La seule exigence pour être admis dans ce programme est d'obtenir le Diplôme d'études secondaires (DES). Les étudiants qui n'ont pas les notes pour être admis en sciences ou qui n'ont pas d'aptitudes particulières pour les arts, les lettres ou la musique se retrouvent en Sciences humaines parfois par défaut. Ceci amène une clientèle fortement hétérogène sur plusieurs plans : groupes très diversifiés (élèves très forts et très faibles), manque de maturité vocationnelle, manque de méthodes de travail intellectuel, temps insuffisant consacré aux études, manque de discipline, faible sentiment d'appartenance au programme, lacunes en français écrit, etc. (Bousquet, 2004a; Fréchette et Migneault, 2010; Lacour-Brossard, 1986).

1.5.1. La place de l'écrit dans le programme de sciences humaines

Dans le programme de Sciences humaines, un des buts du programme concernant la lecture et l'écriture est de « communiquer sa pensée de façon claire et correcte dans la langue d'enseignement » (MELS, 2010, p. 3). Ceci signifie que

l'étudiant ou l'étudiante doit savoir s'exprimer correctement, à l'oral et à l'écrit, et utiliser un niveau de langage adapté au type de communication et à l'auditoire. Il ou

elle doit être capable notamment d'écrire correctement; de relater des faits; de formuler, d'exposer et de transmettre ses idées; de discuter; d'argumenter; de créer; de produire une œuvre, etc. Toute communication pertinente et cohérente doit être sous-tendue par la maîtrise de la forme (structure, orthographe, syntaxe, terminologie) (MELS, 2010, p. 6)

1.5.2. Selon les professeurs

Pour les professeurs, la lecture et l'écriture sont les outils de base du programme en Sciences humaines (Bousquet, 2004b). La lecture et l'écriture occupent une part importante du temps de classe et hors classe. Lors de l'évaluation du programme à l'automne 1995, une enquête menée auprès des enseignants de la formation spécifique au Cégep de Sherbrooke⁴ montre que le nombre moyen d'heures d'activités de lecture et d'écriture en classe par cours durant une session est de 24,6 heures soit 1,64 heure par semaine. Pour les activités de lecture et d'écriture hors classe, la moyenne d'heures par cours pour une session est de 46,6 heures soit 3,1 heures par semaine (Collège de Sherbrooke, 1996). Ce dernier chiffre pour la portion de travail hors classe respecte la pondération d'un cours de 45 heures qui est de trois heures par semaine. Plus récemment, dans une recherche sur le rapport à l'écrit en Sciences humaines (Desmeules et Bousquet, 2015), les enseignants déclarent accorder un nombre similaire d'heures en classe soit l'équivalent moyen de 47 minutes pour la lecture et de 49 minutes pour l'écriture. Dans la pratique, ce sont deux périodes sur trois heures consacrées à des activités de lecture ou d'écriture en classe.

Lorsque les enseignants de Sciences humaines se représentent leurs élèves au premier trimestre collégial, ils font consensus pour dire que leurs élèves éprouvent des difficultés en lecture et en écriture (Bousquet, 2004b). Les conceptions des enseignants demeurent aujourd'hui sensiblement les mêmes à l'égard des étudiants (Desmeules et Bousquet, 2015). Les enseignants considèrent que près de la moitié des nouveaux étudiants ont des difficultés à l'écrit. Les difficultés en écriture semblent plus nombreuses que celles en lecture selon les enseignants, dont la motivation à écrire (50 % des étudiants), la production d'un texte cohérent et bien structuré (47 %), la remise d'un texte relativement bien orthographié et ponctué (47 %), l'utilisation d'un vocabulaire adéquat (44 %) et de faire des phrases correctes (41 %). Pour les difficultés en lecture, ce sont de

⁴ Autrefois Collège de Sherbrooke.

trouver l'intérêt pour le contenu (52 %), dégager le contenu le plus important (44 %) et la compréhension du vocabulaire (41 %).

1.5.3. Pour les étudiants

Pour les finissants du secondaire qui arrivent au collégial, le Service d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) invite les élèves qui ont fait une demande au collégial à remplir le questionnaire Aide-nous à te connaître⁵. Une des questions concerne les domaines dans lesquels les élèves pensent avoir besoin d'aide pour réussir leurs études collégiales. Un des choix de réponses proposés est « lire, comprendre et écrire correctement en français ». Le pourcentage d'élèves qui ont affirmé avoir ce besoin d'aide en français est de 30,4 % au secteur préuniversitaire. Nous ne pouvons obtenir ce type de données par programme d'études, seulement par secteurs d'études⁶. Après avoir complété une première session, les étudiants sont invités à nouveau à participer à une seconde enquête sur sensiblement les mêmes questions. En ce qui concerne le besoin d'aide pour le français (lire, comprendre et écrire correctement le français), 7,1 % des étudiants ont dit avoir recours souvent à cette aide, 34,8 % occasionnellement et 58,1 % jamais pour le même secteur d'études. Nous pouvons nous interroger sur l'écart entre ce besoin d'aide avant l'entrée au collège et après une première session. Que se passe-t-il? Qu'en est-il plus précisément pour les étudiants du programme de Sciences humaines? Est-ce que le pourcentage serait plus élevé, considérant la clientèle spécifique à ce programme? Il faut également rappeler que le programme perd un étudiant sur cinq après la première session.

La recherche de Ducharme en 2010 avait montré que certains facteurs de réussite pouvaient être liés aux pratiques de l'écrit. Parmi les habitudes et méthodes de travail mobilisées de façon déterminante ou significative par les étudiants de première session qui avaient réussi tous leurs cours, 91 % des étudiants ont indiqué lire et comprendre le sens du texte, 90 % être capable de bien s'exprimer par écrit en français, 86 % prendre des notes régulièrement, 85 % faire les recherches appropriées, 84 % faire les lectures et les exercices obligatoires demandés par les

⁵ La période pour laquelle il est possible de compléter le sondage ANATC 1 (Aide-nous à te connaître 1) est de la mi-mars à la mi-septembre. Ce sondage s'adresse aux étudiants qui font leur première inscription au collégial. Le sondage ANATC 2 (Aide-nous à te connaître 2), pour sa part, s'adresse aux étudiants qui ont complété une première session au collégial. Il leur est possible de compléter le questionnaire de la mi-février à la mi-mai.

⁶ Les secteurs d'études sont le préuniversitaire, le secteur technique et tremplin DEC.

enseignants. Cette enquête touchait l'ensemble des étudiants du collégial. À titre d'exemple, le taux moyen de réussite aux cours en première session pour les collèges du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) est de 78 % en 2012.

Parmi les habitudes et méthodes de travail liées aux pratiques de lecture et d'écriture scolaires, faire les lectures et les exercices obligatoires demandés par les enseignants représente pour un étudiant de Sciences humaines entre 16 à 18 heures hors classe par semaine selon la pondération des cours⁷. Dans une étude (Bousquet, 2004a) portant sur le profil d'entrée des élèves en Sciences humaines, sur trois cohortes d'élèves du Cégep de Sherbrooke, les élèves de première session consacrent en moyenne entre huit à neuf heures par semaine à leurs études. Seulement entre 8 à 12 % des élèves respectent ce nombre d'heures prescrit. Lors de la même étude, les élèves ont aussi été questionnés sur le nombre d'heures de lecture par semaine effectuées dans le cadre de leurs études, la moyenne varie entre 3,8 à 4,5 heures. Donc, en première session, le travail hors classe consiste pour l'élève à près de 50 % en lecture et 50 % pour les travaux écrits.

Chaque année, le Cégep de Sherbrooke fait une relance auprès de ses finissants sur différents aspects de son parcours scolaire (appréciation du programme d'études, contribution du programme à la formation fondamentale de l'étudiant, etc.). Parmi les questions posées, trois questions touchent à la satisfaction des finissants à l'égard du français exprimé sous forme d'énoncé. Pour le premier énoncé « Écrire dans un français correct », les élèves sont satisfaits dans une proportion de 84,4 % (période 2008 -2012). Le second énoncé « Parler dans un français clair et correct », la satisfaction des finissants montrent un taux de 81,8 % et pour le dernier énoncé « Comprendre le sens d'un texte français complexe », le pourcentage enregistré est de 88 %⁸.

Le programme de Sciences humaines représente près de 25 % de la clientèle des collèges (MELS, 2010). Un certain nombre des étudiants universitaires que nous retrouvons dans les facultés d'éducation provient des Sciences humaines. Ce sont de futurs maîtres qui auront à enseigner ou à utiliser l'écrit dans leur profession. Tel qu'évoqué précédemment, ce programme a une clientèle fortement hétérogène sur plusieurs plans : groupes très diversifiés (élèves très forts et très

⁷ À l'ordre collégial, un cours ayant une pondération de 2-1-3 signifie 2 heures de théorie en classe, 1 heure de travaux pratiques en classe et 3 heures de travaux de lecture ou d'écriture hors classe par semaine.

⁸ Ces données proviennent du Service de la recherche du Cégep de Sherbrooke et sont disponibles sur demande seulement.

faibles), manque de maturité vocationnelle, manque de méthodes de travail intellectuel, temps insuffisant consacré aux études, manque de discipline, faible sentiment d'appartenance au programme, lacunes en français écrit, etc. (Bousquet, 2004a; Fréchette et Migneault, 2010; Lacour-Brossard, 1986).

Lorsque les professeurs de ce programme se représentent l'étudiant de première session collégiale, ils sont unanimes pour dire que l'étudiant a des difficultés en lecture et en écriture. Les professeurs considèrent que la lecture et l'écriture sont les outils de base dans ce programme (Bousquet, 2004b). Cet état des difficultés en lecture et écriture des étudiants ressort des entretiens menés lors de la recherche sur le rapport à l'écrit des enseignants de Sciences humaines. Il en est de même de l'importance que les professeurs accordent à l'écrit dans la réussite scolaire (Desmeules et Bousquet, 2015).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, cette recherche sur la lecture et l'écriture des **étudiants** en Sciences humaines fait suite à celle sur le rapport à l'écrit des **enseignants** du même programme. Une meilleure compréhension du rapport à l'écrit des étudiants en Sciences humaines devrait permettre des interventions mieux ciblées. D'ailleurs, la connaissance des étudiants et de leurs caractéristiques fait partie des sept domaines de connaissances du savoir enseignant selon Shulman (1986). Il s'agit donc d'éléments essentiels si nous voulons que l'intervention éducative donne des résultats.

1.5.4. Réussite des élèves dans la discipline du français et dans l'EUF

Comme les cours de la discipline français (littérature) appartiennent à la formation générale, chaque étudiant du collégial doit réussir les trois cours de littérature, *Écriture et littérature*, *Littérature imaginaire* et *Littérature québécoise* et le cours de Français propre au programme. Pour l'étudiant qui ne respecte pas les normes établies par le MELS, il doit également suivre le cours de Français Mise à niveau avant de pouvoir être inscrit au premier cours de littérature. Le tableau 1 présente le taux moyen de réussite au cours de littérature et de français pour la période 2008 à 2012. Le pourcentage de réussite des élèves augmente au fil des cours.

Tableau 1. Taux moyen de cours réussis (période Automne 2008 à Automne 2012) pour la discipline français pour l'ensemble des collèges publics chez les élèves du programme de Sciences humaines⁹

	Ensemble des collèges publics
Français Mise à niveau	63,2 %
Écriture et littérature (I)	74,2 %
Littérature et imaginaire (II)	85,6 %
Littérature québécoise (III)	91,8 %

Le pourcentage d'étudiants qui arrivent au collégial en provenance du secondaire et s'inscrivent en Mise à niveau varie entre 12,4 % et 17,0 %. Dans les faits, environ un élève sur sept est obligé de faire le cours de mise à niveau. Dans les cours de littérature, les taux de réussite sont en croissance, passant de 74,2 % à 91,8 % pour l'ensemble des collèges publics. Une part d'explication de cette progression peut être attribuable aux taux de rétention dans le programme de Sciences humaines d'une session à l'autre. Bon an mal an, le programme perd un élève sur cinq entre la première et deuxième session et un autre élève sur cinq entre la deuxième et la troisième session. Donc, à la deuxième année, le programme a perdu deux élèves sur cinq. Ce ne sont pas nécessairement des élèves faibles en littérature ou en français mais cela peut influencer la motivation à s'investir dans ses études lorsque l'élève est dans un programme par défaut.

Ce que nous pouvons constater, c'est qu'il y a une progression constante de la réussite dans les cours de littérature. D'ailleurs, cela se manifeste également dans le pourcentage de réussite de l'Épreuve uniforme de français (EUF). Pour la période 2009-2010 à la période 2012-2013, le taux de réussite pour le programme de Sciences humaines montrent un taux de 86,9 % (2009-2010), de 90,1 % (2010-2011), de 90,5 % (2011-2012) et de 89,2 % (2012-2013). Donc, neuf élèves sur dix réussissent l'EUF.

Au-delà des aspects statistiques présentés précédemment, quelle est la situation de l'écrit des étudiants dans ce programme? Ont-ils vécu une rupture entre le secondaire et le collégial dans leurs pratiques scolaires? Et à la fin de leur parcours scolaire, que se passe-t-il? Leurs conceptions de l'écrit se sont-elles modifiées? Quelles sont leurs pratiques scolaires et personnelles de la lecture et de l'écriture? Quelle est l'importance qu'ils accordent à l'écrit en général et dans leur réussite scolaire et professionnelle? Leur investissement dans la lecture et

⁹ Les données ont été produites par le SRAM et envoyées au Service de la recherche du Cégep de Sherbrooke à notre demande. Ces données sont disponibles sur demande seulement.

l'écriture scolaire et extrascolaire a-t-il changé? Étant donné que nous avons peu de données sur les étudiants en Sciences humaines au collégial, il sera important de chercher à éclaircir la situation du point de vue du rapport à l'écrit. En étudiant le rapport à l'écrit des étudiants, nous pourrons mieux comprendre ce qui concerne le programme de Sciences humaines et ses compétences à développer en lecture et en écriture. Cette étude pourra ensuite être un préalable à des interventions concertées pour mieux développer les compétences à l'écrit.

1.6. Le cadre théorique du rapport à l'écrit

Pour les besoins de cette recherche, nous allons utiliser le concept de rapport à l'écrit qui a été validé dans de nombreuses recherches, notamment dans celle de Blaser (2007) qui montre que le rapport à l'écrit influence les pratiques enseignantes. Certaines recherches ont montré que le rapport à l'écrit de l'enseignant peut avoir un impact significatif sur l'accompagnement qu'il fera auprès de ses étudiants dans le développement des compétences à l'écrit. Donc, le rapport à l'écrit des enseignants pourrait avoir un impact sur la réussite scolaire des étudiants. De même, le rapport à l'écrit des étudiants aurait lui aussi un impact non négligeable sur leur réussite scolaire étant donné que la lecture et l'écriture sont des piliers de l'apprentissage (Blaser, 2014; Chartrand et Blaser, 2008).

Le concept de rapport à l'écrit s'inscrit dans la suite des travaux sur le rapport à l'écriture de Barré-de Miniac (2000). Selon cette auteure, le rapport à l'écriture « désigne des conceptions, des opinions, des attitudes [...] mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (Barré-De Miniac, 2000, p. 13). Chartrand et Prince (2009) ont opérationnalisé le rapport à l'écrit en le déclinant en quatre dimensions : conceptuelle, praxéologique, affective et axiologique. Comme annoncé précédemment, nous reprenons essentiellement le même cadre théorique que celui que nous avons utilisé dans notre dernière recherche PAREA (Desmeules, Bousquet, 2015), nous en ferons donc une présentation sommaire ici en l'adaptant cette fois au contexte étudiant.

D'abord, **la dimension conceptuelle** englobe les conceptions, les représentations, les idées qu'une personne se fait « de la place de l'écrit dans la société, de ses usages, de sa ou ses fonctions dans l'apprentissage en général et en particulier, dans l'apprentissage scolaire, voire dans chaque discipline scolaire » (Chartrand et Prince, 2009, p. 321). On peut définir une conception comme étant une : « représentation interne d'idées [...] organisation de connaissances

dans le système mental » (Legendre, 2005, p. 268). Nous sommes dans le domaine plus large des représentations cognitives qui englobe le sous-ensemble des conceptions. Nous savons aussi que cela ne va pas de soi et n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes comme mentionné dans notre recherche précédente (Desmeules et Bousquet, 2015). Néanmoins, afin d'opérationnaliser ce concept dans cette recherche, nous éviterons les possibles débats sémantiques en considérant les différentes dimensions en constante interaction. Les conceptions peuvent influencer la pratique. Les conceptions de la lecture et de l'écriture des étudiants concernent le rôle qu'ils attribuent à la lecture et à l'écriture. Quels sont pour eux les éléments indispensables à acquérir pour les maîtriser? Quel rôle cela joue-t-il dans le parcours scolaire? Nous avons voulu aussi étudier les conceptions de l'étudiant par rapport à l'article scientifique. Comment conçoivent-ils l'article scientifique? Quelles sont leurs appréhensions à cet égard?

Ensuite, **la dimension praxéologique** touche aux pratiques des étudiants, dans notre cas, entourant la lecture et l'écriture dans un contexte personnel et scolaire : « 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). Il s'agit de la mise en œuvre des habiletés de lecture et d'écriture dans le contexte pratique d'une activité. Nous avons montré dans notre recherche précédente (Desmeules, Bousquet, 2015) que cette dimension est centrale parce qu'elle permet de rendre concret ce qui est exprimé dans les autres. Concrètement, quelles sont les difficultés rencontrées? Quelles solutions pratiques ont été appliquées pour remédier aux difficultés rencontrées par l'étudiant? Y a-t-il eu progrès? Quelle est l'incidence sur leurs résultats scolaires? Ont-ils dû avoir recours à des formules d'aide offertes par leur établissement? Lesquelles? Y a-t-il eu des améliorations lors des activités en classe ou lors de leurs lectures à faire ou leurs travaux à réaliser.

Puis, **la dimension affective** concerne les sentiments entourant l'écrit. « Elle se manifeste par l'investissement affectif en temps, en fréquence et en énergie que le sujet déploie en menant ces pratiques (dans différents contextes) et porte à ses produits (les genres de textes) » (Chartrand et Prince, 2009, p. 321). Comme le souligne Barré-de Miniac (2000), écrire est une activité qui permet de révéler la dimension affective d'un individu, ses émotions et ses sentiments. L'écriture est un révélateur de 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). Pour ces auteurs, la dimension affective se décline en différents éléments : la pratique volontaire ou non de la lecture 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. Il s'agit de dégager les principaux sentiments suscités par la lecture et l'écriture autant en classe que hors classe. Comment qualifier ces sentiments et ces émotions? Positivement, négativement ou de façon neutre? Quel est l'ancrage affectif derrière les différentes dimensions? Nous tenterons de cerner ce qui a été marquant à cet égard. Un parent? Un ami? Un ou plusieurs professeurs? Cela nous permettra d'explorer différents facteurs relationnels pouvant contribuer à la dimension affective. Nous porterons attention à ce que ressent l'étudiant par rapport à la lecture et l'écriture. Cette dimension joue un rôle clé dans la motivation de l'étudiant. Cette dimension est une clé essentielle pour la compréhension du phénomène étudié qui pourra nous permettre d'identifier des pistes de solution pour mieux intervenir sur le développement des compétences reliées à la lecture et l'écriture.

Enfin, **la dimension axiologique** concerne les valeurs accordées à la lecture et à l'écriture en général, mais également pour réussir à l'école et dans sa profession future. 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). Nous savons que les valeurs, centre de la dimension axiologique, sont au cœur de plusieurs polémiques intellectuelles et que leur utilisation dans le cadre d'une recherche comporte des risques. Selon nous, l'étude la plus exhaustive sur ce phénomène est celle de Heinich (2017). Pour cette auteure, nous pouvons solliciter les opinions, les représentations, les croyances et comportements pour avoir accès aux valeurs. Les émotions sont aussi révélatrices de valeurs. D'où, encore une fois confirmée ici, l'importance de prendre en compte nos quatre dimensions dans leur interaction constante. Selon elle, « [...] la valeur n'est ni objective, ni subjective, ni arbitraire : elle est motivée par les prises qu'offre l'objet à l'évaluation, par les représentations collectives dont sont dotés les individus, et par les possibilités qu'offrent les contextes d'activation de ces représentations à propos d'un objet. » (p. 167). L'auteure présente une étude sociologique des valeurs en présentant les divers classements, typologies et registres de valeurs. Mais dans la perspective de Bourdieu par exemple, il convient de se demander quels sont les intérêts que dissimulent les choix de valeurs?

Les valeurs servent aussi à dissimuler les inégalités sociales. C'est pourquoi, en nous appuyant sur Bourdieu, nous croyons que la position de relativisme descriptif adoptée par Heinich (2017), qui consiste seulement à constater les variations axiologiques en évitant de passer au normatif, nous apparaît en bout de piste intenable. Elle peut même entraver un processus de transformation.

Les valeurs peuvent donc être rattachées à des savoirs scolaires, aux diverses pratiques et aux conceptions liées à l'apprentissage. La dimension axiologique permet de mieux ordonner et situer les divers éléments des autres dimensions en les hiérarchisant. Il s'agit de situer sur un axe l'importance accordée à la lecture et à l'écriture. Qu'est-ce qui prédomine? Quelle est l'importance accordée?

Comme nous le savons, écrire est une tâche complexe qui mobilise un ensemble d'éléments chez les étudiants : leur culture, leurs représentations sociales, leurs compétences langagières et leurs émotions, entre autres. L'écriture permet d'organiser et de construire des connaissances. Selon Reuter,

l'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné (2001, p. 6 cité par Chartrand, 2005, p. 15).

Nous pouvons utiliser le concept de représentation en prenant en compte qu'elles « sont donc des reconstructions, à partir du discours, d'une partie du sens que chacun donne à l'écriture » (Fialip Baratte 2007, p. 16). Ainsi, les représentations sont à l'œuvre à l'intérieur du rapport à l'écrit, elles permettent de donner du sens à l'écriture. Suivant Szaja-Boulangier (2009), nous pouvons dire qu'écrire c'est communiquer avec soi-même et avec autrui. Cela peut être aussi : partager son émotion, laisser une trace. C'est une tâche qui engage la personne dans toutes ses dimensions. Écrire permet également de donner une forme à la pensée. C'est ce que nous pouvons appeler la fonction épistémique de l'écriture (Blaser, 2007). Écrire aide donc à penser, à clarifier ses idées.

Écrire mobilise les connaissances conceptuelles et socioculturelles. « Dans toute tâche d'écriture, les connaissances du scripteur jouent un rôle important, en tant que connaissances conceptuelles qui interviennent sur les compétences scripturales et en tant que représentations élaborées au sein

de l'environnement culturel et social » (Szaja-Boulanger, 2009, p. 29). Par extension, nous pouvons aussi interroger, plus largement, l'écriture dans le cadre scolaire à l'aide du concept de capital culturel qui, lui-même, peut être lié au concept de capital linguistique (Bourdieu et Passeron, 1970). Nous pourrions peut-être tenir compte dans notre discussion des résultats de l'accès à la langue scolaire avec la classe sociale d'appartenance de l'étudiant. L'accès à la culture et à l'écrit comme reflet des inégalités sociales?

En bref, le rapport à l'écrit est composé d'un ensemble de conceptions et de valeurs chargées affectivement qui orientent les pratiques de lecture et d'écriture tant en contexte scolaire que personnel. Comme le souligne Blaser (2007), chaque individu a un rapport à l'écrit qui lui est propre. Donc, étudier le rapport à l'écrit de plusieurs étudiants permet d'obtenir un portrait des différentes dimensions de ce rapport pour une clientèle spécifique. Dans notre recherche, nous visons les étudiants à l'entrée et à la sortie du programme de Sciences humaines. Ce portrait de deux cohortes étudiantes montrera les possibles changements qui s'opèrent sur le plan de leur rapport à l'écrit, au cours des deux années d'études collégiales dans le programme visé.

Objectifs de la recherche

2. Objectifs de la recherche

L'objectif général du projet est de comprendre le rapport à l'écrit des étudiants à l'entrée et à la sortie du programme de Sciences humaines au collégial afin de mieux arrimer les compétences et les interventions en lecture et en écriture.

Les objectifs spécifiques sont :

- Décrire le rapport à l'écrit des étudiants à l'entrée et à la sortie du programme de Sciences humaines selon les quatre dimensions, affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique.
- Analyser le rapport à l'écrit en fonction de ses quatre dimensions.
- Dégager des facteurs à propos de changements possibles dans les indicateurs des différentes dimensions du rapport à l'écrit.
- Comparer certains résultats du rapport à l'écrit des étudiants avec ceux obtenus dans la recherche du rapport à l'écrit des enseignants.

L'objectif terminal est d'apporter une meilleure connaissance de la clientèle à l'entrée et à la sortie du programme, donc de proposer des recommandations pour améliorer le contenu des formations existantes ayant comme but un renforcement des pratiques d'accompagnement en lecture et en écriture chez les enseignants de ce programme.

Cette recherche s'inscrit dans la suite de celle sur le rapport à l'écrit des **enseignants** de Sciences humaines. Elle permettra de produire une vue globale des divers aspects du rapport à l'écrit en examinant celui des **étudiants** de ce programme.

Aspects méthodologiques

3. Aspects méthodologiques

Cette section du rapport présente les aspects méthodologiques de la recherche. À l’instar de bien d’autres recherches (Blaser, Saussez et Bouhon, 2014; Roy-Mercier, Comeau, Riverin, Sénéchal et Chartrand, 2012; Maisonneuve, 2002; Dufour et Fleuret, 2012), notre étude utilise une approche mixte, à la fois quantitative et qualitative. Nous débutons par les considérations éthiques et les caractéristiques des participants aux enquêtes par questionnaire et entrevue. Par la suite, nous poursuivons avec les aspects des enquêtes par questionnaire, suivis des enquêtes par entrevue. Enfin, nous nous attardons sur les limites inhérentes à notre recherche.

3.1. Type de recherche et considérations éthiques

Comme l’objectif général de ce projet de recherche est de comprendre le rapport à l’écrit des étudiants à l’entrée et à la sortie du programme de Sciences humaines au collégial, nous devons prendre en considération les aspects éthiques concernant les personnes. Comprendre le rapport à l’écrit signifie qu’il faut d’abord décrire ce rapport dans ses différentes dimensions afin de mieux l’analyser pour en dégager une compréhension globale. Cette recherche emploie une approche descriptive, qui permettra de répondre notamment au premier objectif spécifique. Une recherche descriptive quantitative sert à décrire des phénomènes existants (ici les dimensions du rapport à l’écrit), et est utilisée lorsque le niveau de connaissances est faible ou nul. Le but principal de ce type de recherche est de définir les caractéristiques d’une population ou d’un phénomène (Fortin et Gagnon, 2010), dans notre cas, le rapport à l’écrit des étudiants dans le programme de Sciences humaines au collégial.

L’approche compréhensive permet de répondre à l’analyse en compréhension par la tenue d’entrevues (Bréchon, 2011). Cette approche repose sur le postulat que : « les faits humains et sociaux [sont] porteurs de signification véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions...), parties prenantes d’une situation interhumaine » (Mucchielli, 2009, p.24). Également, cette approche postule « la possibilité qu’a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d’un autre homme, [...] comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d’un effort d’empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux sont porteurs » (p. 24). Cette démarche conduit à une synthèse finale qui donne une interprétation en compréhension de l’ensemble étudié. Pour rechercher les significations, il est important de

comprendre le contexte, car seul le contexte peut faire apparaître les significations qui représentent la connaissance de tous les éléments reliés entre eux. Comme l'a montré notre cadre théorique, les quatre dimensions du rapport à l'écrit sont interreliées entre elles et donnent une image globale de ce rapport.

Comme nous travaillons à comprendre le rapport à l'écrit des étudiants de 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 de chaque cégep retenu. La politique des cégeps est inspirée de l'Énoncé de politique des trois conseils¹⁰ (EPTC 2). Les principes directeurs sont : le respect de la dignité humaine, 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'intégration, l'équilibre des avantages et des inconvénients, la réduction des inconvénients et l'optimisation des avantages (Fortin et Gagnon, 2010).

Notre recherche comporte une enquête par questionnaire en ligne et la tenue d'entrevues individuelles. Pour le questionnaire, le formulaire de consentement est inclus dans la première page. Il contient le but de la recherche, la confidentialité des informations obtenues, les directives générales de passation du questionnaire. Le consentement de l'étudiant se fait à partir du bouton « Oui Je consens à participer à la recherche ». Un exemple du formulaire de consentement se trouve à l'annexe I. Pour le formulaire de consentement à signer lors de l'entrevue (Annexe II), il comprend les points d'information sur les procédures de l'entretien, sur la confidentialité et l'anonymat des informations obtenues et sur la participation volontaire.

3.2. Les participants à l'étude

La population visée par notre recherche consiste en l'ensemble des étudiants finissants et débutants en Sciences humaines dans les cégeps francophones publics du Québec. Pour l'enquête par questionnaire, l'échantillon de cégeps retenus se compose de 11 collèges répartis selon les 6 régions métropolitaines de recensement (RMR). Le tableau 2 montre la liste des cégeps retenus. La technique d'échantillonnage utilisée dans le cas des cégeps retenus est la technique non

¹⁰ Les trois conseils sont : le Conseil en sciences naturelles et génie (CRSNG), le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) et les Instituts de recherche de Santé Canada (IRSC).

aléatoire au jugé. Cette technique consiste à construire un échantillon en se basant sur le jugement des chercheurs qui connaissent la population visée par l'étude (Ouellet, Roy et Huot, 2009). Nous avons appliqué cette technique pour les RMR de Montréal, de Québec et de Saguenay. Nous avons sélectionné ceux qui avaient fait l'objet de notre échantillon lors de la recherche sur le rapport à l'écrit des enseignants de ce programme. Dans chacune des trois autres RMR (Sherbrooke, Trois-Rivières et Gatineau), il y a un seul cégep francophone public. Le choix de l'institution s'est imposé par lui-même. Comme les répondants ont été invités à remplir le questionnaire en ligne après avoir consenti à répondre, c'est la technique volontaire qui sert de technique d'échantillonnage.

Tableau 2. Liste des établissements collégiaux par RMR

RMR	Noms des cégeps
Montréal	Cégep Édouard-Montpetit, Cégep Gérald-Godin, Cégep de Maisonneuve et Cégep du Vieux-Montréal
Québec	Cégep de Limoilou, Cégep Lévis-Lauzon et Cégep de Ste-Foy
Gatineau	Cégep de l'Outaouais
Sherbrooke	Cégep de Sherbrooke
Trois-Rivières	Cégep de Trois-Rivières
Saguenay	Cégep de Chicoutimi

À l'hiver 2017, les étudiants finissants de chaque cégep retenu ont reçu une invitation par courrier électronique à remplir le questionnaire suivi d'un rappel 7 à 10 jours ouvrables plus tard. L'annexe III présente le modèle d'invitation électronique et la lettre de rappel. Un nombre total de 201 répondants ont participé. Par contre, nous avons dû retrancher 10 répondants de la liste parce que le nombre de sessions faites incluant l'actuelle était inférieur à quatre¹¹. Donc, le nombre d'étudiants finissants qui composent notre échantillon pour les fins des calculs statistiques est de 191 répondants.

À l'automne 2017, nous avons effectué la même enquête par questionnaire autoadministré en ligne auprès des débutants. Nous avons appliqué la même procédure méthodologique. L'annexe IV présente un exemple de la lettre d'invitation électronique envoyée aux étudiants débutants

¹¹ La durée prescrite du programme de Sciences humaines est de deux ans (soit quatre sessions). Plusieurs étudiants complètent le programme sur cinq sessions et plus.

dans les 11 cégeps retenus. Ce sont 340 étudiants qui ont consenti à remplir le questionnaire. Comme nous visions les débutants, nous avons retenu 230 étudiants qui étaient à leur première session. Pour les autres étudiants, ils avaient indiqué deux sessions ou plus. Le tableau 3 présente les caractéristiques de ces deux échantillons de répondants.

Tableau 3. Caractéristiques des étudiants ayant participé à l'enquête par questionnaire

Caractéristique	Étudiants finissants	Étudiants débutants
Genre	Féminin (76,8 %; n=146) Masculin (21,6 %; n=41) Autre (1,6 %; n=3)	Féminin (78,7 %; n=181) Masculin (21,3 %; n=49) Autre (0,0 %; n=0)
Âge	17 ans et moins (0,5 %; n=1) 18 ans (34,2 %; n=65) 19 ans (40,0 %; n=76) 20 ans (13,2 %; n=25) 21 ans et plus (12,1 %; n=23)	17 ans et moins (79,1 %; n=182) 18 ans (11,3 %; n=26) 19 ans (4,3 %; n=10) 20 ans (1,3 %; n=3) 21 ans et plus (3,9 %; n=9)
Nombre de sessions déjà complétées au cégep (incluant celles-ci)	4 sessions (66,5 %; n=125) 5 sessions (9,0 %; n=17) 6 sessions et plus (24,5 %; n=46)	Tous les étudiants
Intention d'aller à l'université	Oui (92,0 %; n=173) Non (2,1 %; n=4) Ne sais pas (5,9 %; n=11)	Oui (87,9 %; n=196) Non (1,3 %; n=3) Ne sais pas (10,8 %; n=24)
Classe socioéconomique	Supérieure (15,4 %; n=29) Moyenne (76,1 %; n=143) Inférieure (8,5 %; n=16)	Supérieure (15,2 %; n=34) Moyenne (74,9 %; n=167) Inférieure (9,9 %; n=22)
Travail rémunéré ou non	Oui (72,6 %; n=135) Non (27,4 %; n=51)	Oui (71,4 %; n=160) Non (28,6 %; n=64)

Notre échantillon d'étudiants finissants est caractérisé par une forte majorité du genre féminin. Pour l'âge, les trois quarts des répondants ont entre 18 et 19 ans. Deux finissants sur trois sont à leur quatrième session (incluant l'actuelle). Nous remarquons que 92 % de l'échantillon a l'intention d'aller à l'université. Les trois quarts proviennent de la classe moyenne. Nous observons également que 73 % des étudiants ont un travail rémunéré.

Pour l'échantillon d'étudiants débutants ayant participé à l'enquête, ils sont à majorité du genre féminin. Le groupe d'âge prépondérant se situe à près de 80 % chez les 17 ans et moins ce qui correspond au cheminement régulier après les études primaire et secondaire. Tous les étudiants

débutants retenus en sont à leur première session. Une très forte majorité des débutants a l'intention d'aller à l'université. De plus, 71 % des étudiants débutants ont un travail rémunéré.

Nous avons retranché deux items concernant les caractéristiques des participants. Les deux items sont « Dans quel profil en Sciences humaines êtes-vous actuellement? » et « Avez-vous des personnes à charge? » Pour l'item sur le profil, cette question était ouverte. Nous avons obtenu une grande variété de profils qui diffère d'un collège à l'autre. Pour l'item sur les personnes à charge, nous nous sommes questionnés sur les résultats obtenus. Par exemple, 19 % des étudiants débutants ont répondu qu'ils avaient des personnes à charge. Cette donnée nous a paru surprenante pour des étudiants qui débutent dans le programme de Sciences humaines. Nous avons regardé la répartition par groupe d'âge. Parmi les étudiants qui ont répondu oui, les étudiants de 17 ans et moins représentent 74,4% des répondants. Considérant cette donnée hors norme, nous nous sommes interrogés et en sommes venus à la conclusion qu'il y a eu une mauvaise compréhension de la question.

L'enquête par entrevue s'est déroulée au Cégep de Sherbrooke uniquement. Nous avons choisi ce cégep pour des raisons de convenance, en raison de la courte durée du projet de recherche, de l'endroit et de la disponibilité des étudiants (Miles et Huberman, 2003). Les étudiants ont reçu une invitation électronique à participer à une entrevue individuelle. Pour les finissants du programme, cette invitation s'est faite au début d'avril 2017 et pour les débutants, au début de novembre 2017. Une copie de la lettre d'invitation apparaît à l'annexe V. Nous avons reçu 15 étudiants intéressés à participer aux entrevues chez les finissants et 6 chez les débutants. Le tableau 4 présente les caractéristiques de ces participants.

Tableau 4. Caractéristiques des étudiants ayant participé aux entrevues

Caractéristique	Étudiants finissants	Étudiants débutants
Genre	Féminin (n=10) Masculin (n=5) Autre (n=0)	Féminin (n=6) Masculin (n=0) Autre (n=0)
Âge	17 ans et moins (n=0) 18 ans (n=11) 19 ans (n=7) 20 ans (n=2) 21 ans et plus (n=1)	17 ans et moins (n=4) 18 ans (n=1) 19 ans (n=0) 20 ans (n=1) 21 ans et plus (n=0)
Intention d'aller à l'université	Oui (n=14) Non (n=1) Ne sais pas (n=0)	Oui (n=6) Non (n=0) Ne sais pas (n=0)
Classe socioéconomique	Supérieure (n=3) Moyenne (n=12) Inférieure (n=0)	Supérieure (n=1) Moyenne (n=5) Inférieure (n=0)
Travail rémunéré ou non	Oui (n=10) Non (n=5)	Oui (n=6) Non (n=0)

Pour les étudiants finissants, la répartition selon le genre est dans un rapport d'un étudiant pour deux étudiantes. La très forte majorité des participants ont entre 18 et 19 ans. À l'exception d'un étudiant, les participants ont tous l'intention d'aller à l'université. De plus, 80 % proviennent de la classe moyenne et deux étudiants sur trois ont un travail rémunéré. Pour les étudiants débutants, nous avons eu peu de succès lors du recrutement. Six étudiants débutants se sont manifestés après la première invitation suivie d'un rappel. La totalité est du genre féminin, âgée de 17 ans et moins pour cinq d'entre elles. Elles ont toutes l'intention d'aller à l'université et ont toutes un travail rémunéré. Enfin, cinq d'entre elles proviennent de la classe moyenne et une seule de la classe supérieure.

3.3. Enquête par questionnaire

Dans cette section, nous présentons d'abord, le questionnaire en abordant les avantages et les limites de cet instrument de collecte. Nous décrivons par la suite, l'élaboration des questions et leur validation. Nous terminons par le déroulement de l'enquête et par le traitement et l'analyse des données quantitatives obtenues.

3.3.2. *Le questionnaire*

- Avantages et limites

Pour étudier le portrait des dimensions conceptuelle et praxéologique du rapport à l'écrit, nous avons utilisé le questionnaire comme outil de collecte. Le questionnaire est l'outil le plus utilisé dans les recherches en sciences humaines et en éducation. Son coût est relativement faible et il se prête bien aux études portant sur les représentations, les opinions, les intentions, les intérêts, les rapports aux valeurs (Pourtois et Desmet, 2007). Il est un moyen rapide et abordable d'obtenir des données auprès d'un grand nombre de participants, en assurant l'anonymat et en les incitant à exprimer librement leurs opinions (Fortin et Gagnon, 2010). La présentation et les instructions données sont uniformes. La constance d'un questionnaire assure la fidélité de l'instrument ce qui permet les comparaisons possibles entre les participants (Fortin et Gagnon, 2010, Quivy et Van Campenhoudt, 2011).

L'utilisation du questionnaire a des avantages, mais possède aussi ses limites. Le questionnaire administré a souvent un faible taux de réponse (Fortin et Gagnon, 2010). Dans ce cas, des lettres de rappel peuvent être efficaces (Ghiglione et Matalon, 1998). Le sens des questions est important dans le libellé des questions¹². Pour les questions fermées, il faut s'assurer que la liste des choix de réponses couvre tout le champ des possibles. Une autre limite concerne les présupposés du chercheur dans la formulation des questions qui peuvent être une source de biais dans la démarche scientifique (Pourtois et Desmet, 2007; Quivy et Van Campenhoudt, 2011). L'agencement des questions peut devenir un biais d'acquiescement ou de positivité, c'est-à-dire la tendance à répondre oui plutôt que non ou d'accord plutôt que pas d'accord. Pour tenter de réduire au maximum ce biais, la solution est d'alterner les questions. Ceci permet aussi de contrer l'effet de halo qui se traduit par le fait que le répondant possédant une vue d'ensemble soit favorable ou défavorable à l'égard du sujet de l'enquête a tendance à se référer à ce jugement global plutôt qu'à chaque critère pris séparément. Dans ce cas, l'alternance des questions oblige la personne à s'attarder sur le contenu de chaque question (Pourtois et Desmet, 2007). À propos des refus à une question, la proportion des non-répondants ne doit pas dépasser 15 à 20 % des cas pour être raisonnable (Pourtois et Desmet, 2007).

¹² Nous entendons ici : la structure logique des questions sans ambiguïté, l'évitement des doubles négations et les négations dans les phrases interrogatives, la question la plus courte possible, l'élimination des termes trop chargés d'affectivité ou de jugements de valeur.

- Élaboration des questions et validation de l'instrument

Pour notre enquête, nous avons choisi d'utiliser un questionnaire autoadministré en ligne pour des raisons de rapidité et de coût. Ce type de questionnaire ne peut pas être construit de la même manière que lorsque les questions sont posées par l'enquêteur. Il faut éviter les questions ouvertes dans la mesure du possible. Les instructions doivent être précises et indiquer clairement s'il est demandé de cocher une ou plusieurs réponses (Ghiglione et Matalon, 1998).

Pour l'élaboration du questionnaire, nous nous sommes inspirés en grande partie de la recherche Scriptura et des travaux en découlant (Blaser 2007; Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006; Chartrand et Prince, 2009). Le questionnaire ainsi créé et adapté à la réalité collégiale a été validé auprès de plus de cent étudiants finissants sur deux sessions.

La première validation a été effectuée à l'automne 2015 auprès de deux groupes d'étudiants finissants où nous avons remis un questionnaire sur support papier (n=47) pour recevoir leurs commentaires écrits. Le but était de nous indiquer comment les questions et les réponses sont comprises, d'éviter des erreurs de vocabulaire ou de formulation, de mettre en évidence des refus, des incompréhensions et des équivoques. Nous avons apporté les modifications appropriées à la suite des commentaires recueillis.

À l'hiver 2016, nous avons effectué une seconde validation en mettant le questionnaire en ligne. Cette validation visait d'une part à raffiner les modifications apportées et à fournir une indication du temps qu'un étudiant prend pour répondre au questionnaire en ligne. Ce sont six groupes d'étudiants finissants qui ont reçu l'invitation pour participer à cette seconde validation. Il y a eu 55 répondants. Nous avons tenu compte des commentaires reçus de la part de certains étudiants. Les modifications ont été effectuées au fur et à mesure. Cette opération de validation en ligne a permis de savoir que le temps accordé à remplir le questionnaire variait entre 15 à 20 minutes. Cela correspondait à l'objectif que nous nous étions fixé.

De plus, dans le cadre de ce projet de recherche, lors des demandes de certification éthique, nous avons joint nos instruments de collecte (questionnaire et guide d'entretien), certains collèges nous ont donné leurs commentaires, dont nous avons tenu compte. Le questionnaire final pour les finissants est à l'annexe I. Le tableau 5 présente les questions pour les dimensions du rapport à

l'écrit en contexte scolaire pour les finissants. Les questions 35 à 42 correspondent aux caractéristiques personnelles.

Tableau 5. Liste des items selon chaque dimension

Dimension	Numéro des questions	
	Étudiants finissants	Étudiants débutants
Axiologique	1,3	1,2
Conceptuelle	10, 11, 12, 13, 14, 16, 21, 22	10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19
Praxéologique	2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 15, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34	4,5, 6, 7, 8, 9, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28

Le questionnaire en ligne utilisé pour les étudiants débutants est le même que celui des finissants à quelques exceptions. Nous avons effectué une validation à l'hiver 2017 en lançant une invitation électronique à 426 étudiants de première année. Sur l'ensemble de ces invitations, 31 étudiants ont répondu et quelques étudiants ont émis des commentaires. Nous avons apporté des modifications au questionnaire final qui apparaît à l'annexe VI. Les questions 3, 29 à 36 portent sur les caractéristiques personnelles.

3.3.3. *Le déroulement de l'enquête*

L'enquête par questionnaire autoadministré s'est déroulée à l'hiver 2017 pour les étudiants finissants et à l'automne 2017, pour les étudiants débutants. Nous avons suivi la même procédure pour les deux échantillons d'étudiants visés. Nous avons fait parvenir une lettre d'invitation électronique incluant l'hyperlien menant au questionnaire à tous les étudiants des 11 cégeps retenus. Après 7 à 10 jours ouvrables, nous avons fait un rappel auprès des mêmes étudiants. La lettre d'invitation et celle de rappel apparaissent à l'annexe III. Selon chaque cégep, le mode transmission de la lettre a varié soit par l'intermédiaire de la coordination de programme, soit par le service de l'organisation scolaire ou par celui de la recherche ou de la direction des études.

Lorsque l'étudiant cliquait sur l'hyperlien, il était dirigé automatiquement vers le questionnaire. Dès que l'étudiant appuyait sur le bouton « Oui je consens à participer », il répondait aux questions et à la fin, il appuyait sur le bouton « Envoyer ». Les informations étaient enregistrées dans un chiffrier associé au formulaire de Google Drive. Lorsque la période de collecte se terminait, nous fermions l'accès au questionnaire en ligne. Par la suite, nous avons téléchargé les données obtenues dans un chiffrier Microsoft Excel 2010.

3.3.4. Le traitement et l'analyse des données quantitatives

Le traitement des données quantitatives s'est effectué à l'aide de Microsoft Excel 2010. Nous avons d'abord fait une analyse univariée de chaque question par dimension pour permettre de pouvoir répondre à notre premier objectif spécifique qui est de décrire le rapport à l'écrit. Ensuite, nous avons procédé à une analyse bivariée selon le genre et la classe socioéconomique en utilisant un seuil de significativité statistique (p) de 0,05 prévu pour les tests de chi-carré, comme dans la plupart des recherches en sciences humaines (Fortin et Gagnon, 2010), pour voir si des distinctions existent pour ces deux indicateurs.

3.4. Enquête par entrevue

Cette partie du rapport porte sur l'enquête par entrevue. D'abord, nous présentons le guide d'entrevue élaboré et validé ainsi que le type d'entrevue retenu et ses avantages. Ensuite, il est question du déroulement de la collecte par entrevue et enfin, nous terminons par le traitement et l'analyse des données qualitatives obtenues.

3.4.1. Le guide d'entrevue

- Type d'entrevue semi-directif

Pour compléter le portrait du rapport à l'écrit des étudiants finissants et des étudiants débutants, nous avons utilisé l'entrevue comme instrument de collecte pour approfondir les dimensions conceptuelle et praxéologique et compléter les dimensions affective et axiologique. L'entrevue est un moyen privilégié pour tenter de comprendre l'autre, utilisée pour recueillir de l'information en vue de comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants (Fortin et Gagnon, 2010). Le type d'entrevue que nous avons privilégié est le type semi-directif. Le chercheur établit une liste de thèmes à aborder à partir desquels il formule des questions présentées au répondant dans l'ordre qu'il juge à propos (Fortin et Gagnon, 2010; Ghiglione et Matalon, 1998). Ce type d'entrevue a l'avantage d'être directif au niveau des thèmes pour lesquels des renseignements sont recherchés et non directif à l'intérieur des thèmes ce qui permet de les approfondir (De Ketele et Roegiers, 2009).

- Élaboration des questions et validation

Pour l'élaboration du guide d'entrevue, nous nous sommes basés sur les études produites par Chartrand et ses collaborateurs (Blaser 2007; Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006; Chartrand et

Prince, 2009). Une fois le guide d'entrevue construit, nous avons invité trois étudiants finissants du Cégep de Sherbrooke à l'automne 2016 pour valider les questions d'entrevues et mesurer la durée moyenne des entretiens. Nous n'avons pas apporté de changement à nos questions de départ. La durée moyenne des préentrevues était d'environ 20 minutes. Ces trois entrevues nous ont servi de test pour la transcription et l'utilisation du logiciel NVivo 10 et de ses différentes applications. Le guide d'entrevue apparaît à l'annexe VII.

3.4.2. Le déroulement de l'enquête

Pour des raisons de convenance, nous avons envoyé une invitation électronique aux étudiants du Cégep de Sherbrooke, au début d'avril 2017 pour les finissants et au début de novembre 2017 pour les débutants. La lettre d'invitation pour les finissants apparaît à l'annexe V. Pour les étudiants débutants, nous nous sommes servis du même modèle en substituant le terme « finissants » par « débutants ». Les étudiants intéressés ont pris contact avec nous par messagerie électronique.¹³ Comme le conseille Bréchon (2011), nous avons effectué un rappel 7 à 10 jours ouvrables plus tard pour augmenter le nombre de participants.

Une fois le rendez-vous fixé, l'étudiant est invité à signer un formulaire de consentement. L'intervieweur rappelle à l'étudiant le but de l'étude, ses engagements comme chercheur et le déroulement de l'entrevue. Il indique aussi à l'étudiant que ce dernier aura un questionnaire d'informations générales à remplir après l'entretien (Annexe VIII). Nous avons utilisé une enregistreuse numérique pour recueillir les propos des étudiants. Les enregistrements étaient sous format de fichiers MP3. La transcription intégrale des entretiens a été produite à l'aide du logiciel Microsoft Word 2010. Cette transcription a été faite par une secrétaire qui a signé un formulaire de confidentialité (Annexe IX). Par la suite, les verbatim obtenus ont été mis en fichiers .rtf pour le traitement et l'analyse des données.

3.4.3. Le traitement et l'analyse des données qualitatives

Pour le traitement et l'analyse des données qualitatives, nous avons utilisé le logiciel NVivo 10. Ce logiciel sert à l'analyse de contenu thématique. Pour établir le tableau de codage (Annexe X), nous nous sommes basés sur le cadre théorique. Pour mesurer l'accord interjuge, nous avons utilisé les trois entrevues qui ont servi à la validation du guide d'entrevue. Le test Kappa est l'une

¹³ Au Cégep de Sherbrooke, le système Omnivox est utilisé comme messagerie intranet.

des applications du logiciel NVivo 10 qui fournit ce type de mesure. Les résultats obtenus varient entre 91 et 100 % d'accord comme le montre l'annexe XI. Une fois le tableau de codage validé, nous avons codifié chaque verbatim pour produire nos rapports d'encodage pour les étudiants finissants et les étudiants débutants (Annexe XII).

Pour la production des rapports d'encodage, nous avons utilisé l'analyse de contenu thématique. Ce type d'analyse consiste à repérer dans le corpus les extraits de certains mots, de phrases ou de paragraphes (Fortin et Gagnon, 2010; Mucchielli, 2009) qui correspondent à chaque indicateur du tableau de codage.

3.5. Les limites de la recherche

Parmi les limites de la recherche, la technique d'échantillonnage volontaire non probabiliste utilisée pour l'enquête par questionnaire autoadministré amène des limites dont nous sommes conscients. D'abord, cette technique ne permet pas de faire des généralisations (Quivy et Van Campenhoudt, 2011). Ainsi, les résultats analysés dans les sections suivantes s'appliquent seulement aux étudiants finissants et débutants qui ont consenti volontairement à remplir le questionnaire.

Une autre limite qui découle de cette technique d'échantillonnage basée sur le volontariat est l'effet de Rosenthal. 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).

La dernière limite est le faible taux de réponses obtenues avec cette technique. Pour nos enquêtes, nous avons effectué un rappel auprès des étudiants. Ces lettres de rappel peuvent être efficaces (Ghiglione et Matalon, 1998). Pour certains cégeps, cela a permis de doubler le taux de réponse et pour d'autres, il y a eu peu d'augmentation. Nous avons aussi une contrainte temporelle à respecter qui est la durée de la session au cours de laquelle se déroulait la collecte des données.

Analyse des résultats

4. Résultats de l'enquête auprès des étudiants finissants en Sciences humaines

Cette partie du rapport présente les résultats de l'enquête menée auprès des étudiants finissants en Sciences humaines. Dans un premier temps, nous abordons les résultats de l'analyse quantitative. Dans un second temps, nous décrivons les résultats de l'analyse qualitative. Ces résultats sont présentés pour chaque dimension du rapport à l'écrit.

4.1. Résultats de l'analyse quantitative des étudiants finissants en Sciences humaines

Cette section montre les résultats de l'analyse quantitative sous les aspects suivants : l'écrit en général, suivi des indicateurs associés à la dimension conceptuelle et enfin, ceux de la dimension praxéologique. Nous terminons cette section par une synthèse des principaux résultats quantitatifs des étudiants finissants en Sciences humaines.

4.1.1. L'écrit en général

Sur le plan scolaire, les étudiants finissants en Sciences humaines trouvent important d'écrire (97 % d'entre eux) et de lire (94 %). Le tableau 6 montre les résultats obtenus à ces items. Nous observons une différence notable entre l'écriture et la lecture pour ceux qui ont coché oui. Ils considèrent l'écriture plus importante que la lecture. Par contre, en tenant compte de ceux qui ont répondu oui et plutôt oui, les pourcentages entre la lecture et l'écriture ont très peu d'écart.

Tableau 6. Résultats obtenus aux items (Q1 et Q3)

Choix de réponses	Sur le plan scolaire, est-ce important pour vous d'écrire (que ce soit sur support papier ou support électronique)? (n=191)	Sur le plan scolaire, est-ce important pour vous de lire (que ce soit sur support papier ou support électronique)? (n=189)
Oui	83 %	68 %
Plutôt oui	14 %	28 %
Plutôt non	2 %	3 %
Non	1 %	1 %

Nous avons posé aux étudiants les questions suivantes : Sur le plan scolaire, pour moi ÉCRIRE, c'est... et Sur le plan scolaire, pour moi LIRE, c'est... Le tableau 7 présente les mots qui sont le plus fréquemment revenus chez les étudiants finissants. En général, pour l'écrit, nous pouvons constater que les mots les plus fréquents sont associés à la dimension axiologique avec des

termes comme important, nécessaire, essentiel. Pour la lecture, les mots qui reviennent à l'esprit des étudiants pour la dimension conceptuelle sont liés à l'apprentissage et à la compréhension et pour l'écriture, c'est principalement, la communication et l'expression. Nous observons également des termes de la dimension affective ayant une perception négative (difficile, long) que positive (agréable, facile) de l'écrit.

Tableau 7. Résultats obtenus aux items (Q13 et Q14, n=177)

Sur le plan scolaire, pour moi ÉCRIRE, c'est ...	Sur le plan scolaire, pour moi LIRE, c'est ...
Important (18 %)	Important (15 %)
Nécessaire (16 %)	Apprendre (12 %)
Exprimer (14 %)	Enrichissant (11 %)
Communiquer (10 %)	Comprendre (9 %)
Essentiel (10 %)	Long (7 %)
Aidant (7 %)	Nécessaire (7 %)
Utile (6 %)	Agréable (6 %)
Agréable (5 %)	Essentiel (6 %)
Difficile (5 %)	Intéressant (6 %)
Facile (4 %)	S'instruire (6 %)
Long (4 %)	

4.1.2. La dimension conceptuelle

Selon les résultats du tableau 8, les étudiants finissants en Sciences humaines considèrent qu'au cégep, il n'est pas trop tard pour développer la compétence à lire (81 %) et à écrire (84 %). Les étudiants conçoivent qu'écrire s'apprend de différentes façons : par la pratique (97 % des répondants), par la lecture (88 %) et par l'enseignement (84 %). Selon les données du tableau 8, nous observons que près d'un finissant sur quatre pense qu'on est doué ou non pour l'écriture.

Tableau 8. Résultats obtenus à l’item (Q10, n=191)

Selon vous,	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
1. Écrire s’apprend par la pratique.	1 %	2 %	32 %	65 %
2. On est doué pour l’écriture ou on ne l’est pas.	29 %	45 %	20 %	6 %
3. Écrire s’apprend en lisant.	1 %	11 %	44 %	44 %
4. Écrire s’apprend par l’enseignement.	3 %	13 %	55 %	29 %
5. Au cégep, il est trop tard pour développer la compétence à écrire.	45 %	38 %	13 %	4 %
6. Au cégep, il est trop tard pour développer la compétence à lire.	49 %	31 %	15 %	5 %

Les tableaux 9 et 10 montrent les résultats sur les conceptions des finissants à l’égard des fonctions de l’écrit. Les étudiants considèrent que la lecture sert le plus souvent à apprendre ce qu’ils doivent savoir pour un examen (87 % d’entre eux) et à mieux comprendre un sujet (86 %). Ce sont deux fonctions utilitaires importantes en contexte scolaire. Pour les deux autres choix de fonctions proposées, ce sont près de deux étudiants sur trois qui croient que lire sert à satisfaire leur curiosité pour un sujet et à se divertir.

Par rapport à l’écriture, cette activité cognitive sert de plusieurs manières : à noter ce que l’étudiant doit retenir (94 %), à répondre à des questions d’examens et de devoirs (93 %), à préparer des travaux (88 %), à se souvenir de ce qu’il doit faire (82 %) à aider à retenir ce qu’il écrit (82 %) et à mieux comprendre ce qu’il doit apprendre (79 %). Ce sont des fonctions, pour la plupart d’entre elles, un rapport direct et utile au milieu scolaire. Également, écrire sert à communiquer avec les autres (67 %) et à préciser ses idées, à réfléchir (65 %). Enfin, seulement 38 % des finissants pensent qu’écrire sert à développer leur imagination.

Tableau 9. Résultats obtenus à l’item *À quoi vous sert de LIRE?* (Q21, n=190)

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. À apprendre ce que vous devez savoir pour un examen.	0 %	4 %	9 %	38 %	49 %
2. À satisfaire votre curiosité pour un sujet.	1 %	6 %	29 %	27 %	37 %
3. À mieux comprendre un sujet.	0 %	0 %	14 %	37 %	49 %
4. À vous divertir.	4 %	13 %	20 %	23 %	40 %

Tableau 10. Résultats obtenus à l'item *À quoi vous sert d'ÉCRIRE?* (Q22, n=191)

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. À répondre à des questions d'examens, de devoirs.	1 %	1 %	5 %	31 %	62 %
2. À noter ce que vous devez retenir.	2 %	1 %	3 %	17 %	77 %
3. À vous souvenir de ce que vous devez faire.	1 %	4 %	13 %	30 %	52 %
4. À mieux comprendre ce que vous devez apprendre.	1 %	5 %	15 %	35 %	44 %
5. À vous aider à retenir ce que vous écrivez.	3 %	4 %	11 %	29 %	53 %
6. À préparer des travaux (recherches, exposés, etc.).	1 %	1 %	10 %	40 %	48 %
7. À préciser vos idées, à réfléchir.	2 %	6 %	27 %	34 %	31 %
8. À développer votre imagination.	10 %	21 %	31 %	16 %	22 %
9. À communiquer avec les autres.	2 %	9 %	22 %	29 %	38 %

Comme le montrent les tableaux 11 et 12, l'importance que les étudiants accordent à la maîtrise de l'écrit varie selon le contexte de réussite. Ils considèrent que pour réussir dans la vie en général, ils ont besoin d'une assez bonne maîtrise de la lecture (58 %) et de l'écriture (52 %). Par contre, pour réussir dans le contexte de ses études au cégep ou à l'université, nous constatons que les étudiants pensent que cela prend une très bonne maîtrise de l'écrit (4 étudiants sur 5 environ). Pour réussir dans sa profession future, les données indiquent également une très bonne maîtrise de l'écrit, mais avec des pourcentages un peu plus faibles (59 % pour la lecture et 64 % pour l'écriture).

Tableau 11. Résultats obtenus à l'item *Selon vous, de quel niveau de maîtrise de la LECTURE avez-vous besoin ...* (Q11, n= 191)

Contexte de réussite	Faible maîtrise	Assez bonne maîtrise	Très bonne maîtrise
Pour réussir dans la vie en général?	11 %	58 %	31 %
Pour réussir au cégep ou à l'université?	1 %	19 %	81 %
Pour réussir dans sa profession future?	3 %	38 %	59 %

Tableau 12. Résultats obtenus à l’item *Selon vous, de quel niveau de maîtrise d’ÉCRITURE avez-vous besoin ...* (Q12, n=191)

Contexte de réussite	Faible maîtrise	Assez bonne maîtrise	Très bonne maîtrise
Pour réussir dans la vie en général?	9 %	52 %	39 %
Pour réussir au cégep ou à l’université?	1 %	15 %	84 %
Pour réussir dans sa profession future?	1 %	35 %	64 %

Le tableau 13 nous informe sur la perception des finissants à l’égard de l’importance que les enseignants des cours de leur programme les fassent lire et écrire. Ce sont près de 96 % des étudiants qui considèrent que leurs enseignants trouvent important de les faire lire et 93 % dans le cas de l’écriture.

Tableau 13. Résultats obtenus à l’item *Selon vous, les enseignants des cours de votre programme en sciences humaines trouvent-ils important ...* (Q16, n=190)

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
De vous faire LIRE?	0 %	4 %	35 %	61 %
De vous faire ÉCRIRE?	0 %	7 %	47 %	46 %

4.1.3. La dimension praxéologique

Dans cette section, nous nous attardons à présenter les résultats associés à la dimension praxéologique. D’abord, nous débutons par les indicateurs du volet lecture pour poursuivre avec le volet écriture. Ensuite, il est question des difficultés à l’écrit et enfin, nous faisons un portrait de la situation en français des finissants du programme de Sciences humaines de notre échantillon.

4.1.3.1. Le volet lecture

Pour débiter le volet lecture, nous avons demandé aux étudiants finissants de nous indiquer à quelle fréquence les enseignants leur demandaient de produire les genres d’écrits du tableau 14. Selon les répondants, le genre d’écrits qui revient le plus souvent est les notes de cours mises au tableau ou sur une diapositive (87 % d’entre eux). Ensuite, en ordre décroissant, ce sont les pages d’un manuel obligatoire (76 %), les consignes d’exercices ou d’activités à réaliser (74 %) et les notes de cours remises sur papier (70 %). Pour près d’un finissant sur deux, leurs enseignants leur

demandent le plus souvent de lire des pages d'un cahier d'exercices et des ouvrages de référence. Pour les articles de revue ou de journal, ce sont deux étudiants sur cinq et pour les rapports de recherche, nous retrouvons seulement 29 % des étudiants. Donc, en observant ces données, ce sont les lectures qui touchent au contenu du cours (notes de cours ou manuel) et les activités et consignes qui y sont liées qui sont le plus souvent demandées aux étudiants selon les finissants à l'exception des ouvrages de référence.

Tableau 14. Résultats obtenus à l'item *Au cours d'une session, à quelle fréquence vos enseignants vous demandent-ils de lire les genres d'écrits suivants (en classe ou hors classe)?* (Q4)

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Notes de cours mises au tableau ou sur une diapositive (n=189)	0 %	1 %	12 %	26 %	61 %
2. Des notes de cours remises sur papier (n=190)	0 %	6 %	24 %	31 %	39 %
3. Des articles de revue, de journal (papier ou internet) (n=190)	1 %	20 %	38 %	30 %	11 %
4. Des rapports de recherche, banque de données (n=189)	7 %	27 %	37 %	21 %	8 %
5. Des ouvrages de référence (n=190)	2 %	17 %	32 %	36 %	18 %
6. Des pages d'un manuel obligatoire (n=190)	0 %	6 %	18 %	36 %	40 %
7. Des consignes d'exercices ou d'activités à réaliser (n=190)	0 %	10 %	16 %	39 %	35 %
8. Des pages d'un cahier d'exercices (n=190)	4 %	16 %	26 %	36 %	18 %
9. Des exercices en ligne (n=190)	12 %	42 %	29 %	13 %	4 %
10. Autres (n=136)	32 %	18 %	35 %	7 %	6 %

Le tableau 15 montre les résultats de la question Dans quels buts les enseignants vous demandent-ils de lire les genres d'écrits précédents? Les données nous permettent d'observer que les buts les souvent visés sont pour répondre à des questions d'examen, de tests ou de devoirs (86 % des répondants) et pour préparer un examen (83 %). Ensuite, trois étudiants sur quatre considèrent que c'est pour réviser le contenu vu en classe ou pour préparer une recherche. Dans

les trois premiers buts en importance du pourcentage, cela concorde bien avec les genres textuels demandés par les enseignants (notes de cours, manuel et consignes). Par contre, pour préparer une recherche, les étudiants utilisent dans une faible proportion les rapports de recherche et les articles de revue et de journal. Seulement un étudiant sur deux mentionne les ouvrages de référence selon les données du tableau 14. Il y a lieu ici de s’interroger. Nous reviendrons sur cet aspect dans la discussion des résultats.

Tableau 15. Résultats obtenus à l’item *Selon vous, dans quels buts les enseignants vous demandent-ils de lire les genres d’écrits précédents?* (Q5)

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Pour répondre à des questions d’examens, de tests ou de devoirs (n=190)	0 %	3 %	11 %	36 %	50 %
2. Pour faire un travail d’équipe (n=190)	1 %	13 %	33 %	38 %	15 %
3. Pour réviser le contenu vu en classe (n=189)	1 %	4 %	21 %	34 %	40 %
4. Pour préparer un examen (n=189)	0 %	1 %	16 %	33 %	50 %
5. Pour préparer un exposé (n=190)	2 %	19 %	37 %	30 %	11 %
6. Pour suivre des consignes (n=189)	3 %	13 %	29 %	34 %	21 %
7. Pour préparer une recherche (n=189)	1 %	4 %	20 %	41 %	34 %
8. Pour enrichir vos connaissances personnelles (n=190)	7 %	22 %	31 %	23 %	17 %

Selon le tableau 16, les étudiants finissants lisent le plus souvent sur un support papier (53 %). Seulement, 8 % utilisent le support électronique et 39 %, les deux types de support. Lorsque les finissants comparent la lecture sur papier et la lecture sur écran, ils sont nombreux à trouver que le support papier est plus agréable pour lecture, c’est plus facile, plus motivant et plus rapide pour lire (tableau 17).

Tableau 16. Résultats obtenus à l’item *Sur quel support LISEZ-vous le plus souvent ?* (Q7, n=191)

Type de support	Pourcentage d’étudiants finissants
Support papier	53 %
Support électronique	8 %
Les deux	39 %

Tableau 17. Résultats obtenus à l’item *Si vous comparez LIRE sur papier et LIRE sur écran, diriez-vous que ...* (Q9, n=190).

	Sur écran	Sur papier	C’est pareil
1. C’est plus agréable de lire ...	6 %	85 %	9 %
2. C’est plus facile de lire ...	11 %	78 %	11 %
3. C’est plus rapide de lire ...	18 %	61 %	21 %
C’est plus motivant de lire ...	11 %	72 %	17 %

4.1.3.2. Le volet écriture

À présent, nous abordons les pratiques liées à l’écriture en contexte scolaire. D’abord, le tableau 18 présente la fréquence des productions écrites demandées par les enseignants aux étudiants que ce soit en contexte de classe ou hors classe. Selon les finissants, les productions écrites les plus fréquemment demandées sont les réponses écrites dans des examens ou des tests écrits (94 % d’entre eux), les textes d’analyse, de dissertation (89 %), les notes de cours (86 %) et le rapport ou travail de recherche (80 %). Si l’on excepte les notes de cours et les réponses écrites aux examens et aux tests écrits, les étudiants produisent des genres d’écrits dont la longueur peut varier de quelques pages comme dans un texte d’analyse à plusieurs pages comme dans un rapport ou travail de recherche. En effet, trois étudiants sur quatre pensent que les enseignants les font lire pour préparer une recherche. Quant aux autres types de productions écrites dans le tableau 18, c’est un finissant sur deux qui écrit souvent des réponses à des questions écrites dans un cahier ou dans un manuel. Nous observons également que 40 % des étudiants font des résumés de documents trouvés à la bibliothèque ou sur internet. Ce type de production écrite est de longueur courte comparativement à un texte d’analyse ou un travail de recherche.

Tableau 18. Résultats obtenus à l’item *Au cours d’une session, à quelle fréquence vos enseignants vous demandent-ils de produire les genres d’écrits suivants (en classe ou hors classe)?* (Q2)

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Notes de cours (n=189)	1 %	3 %	10 %	25 %	61 %
2. Résumé de graphique, de schéma, de carte (n=188)	11 %	49 %	36 %	3 %	1 %
3. Rapport, travail de recherche (n=189)	0 %	1 %	19 %	45 %	35 %
4. Résumés de documents (trouvés à la bibliothèque, sur internet, etc.) (n=189)	4 %	19 %	37 %	31 %	9 %
5. Réponses à des questions écrites dans un cahier d’exercices ou dans un manuel (n=188)	2 %	14 %	33 %	36 %	15 %
6. Réponses écrites dans des examens, des tests écrits (n=189)	1 %	2 %	3 %	25 %	69 %
7. Production écrite (texte d’analyse, dissertation, etc.) (n=188)	0 %	2 %	9 %	43 %	46 %
8. Autres (n=141)	22 %	17 %	39 %	17 %	5 %

Nous avons demandé aux finissants au cours de leurs sessions au cégep dans quelles disciplines de Sciences humaines avaient-ils le plus souvent produit les genres textuels du tableau précédent. Le tableau 19 présente les résultats obtenus de la répartition par discipline. Un étudiant pouvait cocher plus d’un genre textuel par discipline. Ce tableau permet d’observer que le genre *Réponses écrites dans des examens ou des tests* est présent en proportions assez égales dans les 7 disciplines variant entre 23 à 29 %. Une autre observation qui ressort concerne le genre *Résumés de graphiques, de schémas et de cartes*. Ce genre est présent dans deux disciplines, en économie (26 %) et en géographie (36 %). Cela s’explique par les outils disciplinaires utilisés, en économie, les graphiques et en géographie, les cartes. Selon les étudiants, la production d’un *rapport ou travail de recherche* se fait dans toutes les disciplines (entre 17 à 25 %) à l’exception de la discipline économie où le pourcentage est plus faible. Pour la production d’un *texte d’analyse*, les étudiants en ont fait dans presque tous les cours disciplinaires dans des proportions de 17 à 21 % sauf en économie et en géographie où les données sont moindres, respectivement de

7 % et 11 %. Pour les deux derniers genres *Résumés de documents* et *Réponses à des questions écrites* (dans un cahier d'exercices ou dans un manuel), nous observons une grande variété dans les proportions entre les disciplines.

En résumé, si nous omettons le genre réponses écrites dans des examens ou des tests, le tableau 19 montre que pour les disciplines anthropologie, histoire et psychologie, il existe une variété de productions écrites demandées aux étudiants finissants : le rapport ou travail de recherche, les textes d'analyse, les résumés de documents et les réponses à des questions écrites. Pour la discipline économie, deux genres d'écrits dominant, les réponses à des questions écrites et les résumés de graphiques. En géographie, comme nous l'avons mentionné ci-haut, les genres qui ressortent sont les résumés de cartes et le rapport ou travail de recherche. Enfin, dans les disciplines de politique et de sociologie, trois types de productions sont demandées aux étudiants plus particulièrement : le rapport ou travail de recherche, les textes d'analyse et les résumés de documents.

Tableau 19. Résultats obtenus à l'item *Parmi les cours de Sciences humaines que vous avez suivis au cours de vos sessions au cégep, quels sont ceux où vous avez produit le plus souvent le genre textuel suivant?* (Q15)

Genre textuel	Ant.	Éco.	Géo.	His.	Pol.	Psy.	Soc.
Résumés (graphiques, schémas, cartes)	7 %	26 %	36 %	9 %	5 %	5 %	5 %
Rapport ou travail de recherche	19 %	9 %	17 %	17 %	20 %	20 %	25 %
Résumés de documents	16 %	3 %	8 %	17 %	20 %	13 %	18 %
Réponses à des questions écrites (cahier d'exercices ou manuel)	14 %	29 %	5 %	12 %	8 %	15 %	7 %
Réponses écrites dans des examens, des tests écrits	26 %	25 %	23 %	27 %	29 %	29 %	24 %
Productions écrites (texte d'analyse, etc.)	17 %	7 %	11 %	17 %	19 %	19 %	21 %

Légende

Ant. : Anthropologie (n=342)	Pol. : Politique (n=479)
Éco. : Économie (n=469)	Psy. : Psychologie (n=498)
Géo. : Géographie (n=359)	Soc. : Sociologie (n=567)
His. : Histoire (n=590)	

Nous avons questionné les étudiants sur leurs perceptions par rapport aux exigences des enseignants en sciences humaines et en français selon certains aspects de l'écriture lors d'une production. Les tableaux 20 et 21 présentent les résultats. En général, il y a peu de différences entre les enseignants en sciences humaines et en français sauf pour deux aspects où l'écart est plus prononcé. D'abord, la qualité de la langue, 100 % des finissants considèrent que les enseignants sont exigeants à très exigeants comparativement à 86 % pour les enseignants en sciences humaines. La question que nous pouvons poser : jusqu'à quel point les enseignants de ce programme corrigent la qualité de la langue? Le second aspect où nous observons un écart de 9 % concerne la structure des informations relatives au contenu. Les enseignants en français sont perçus par 99 % des étudiants finissants comme étant exigeants à très exigeants contre 89 % pour ceux en Sciences humaines. Nous reviendrons sur ce point dans la discussion des résultats concernant la structure du cours de la discipline français et ceux des cours en Sciences humaines.

Tableau 20. Résultats obtenus à l'item *Dans les textes que vous ÉCRIVEZ dans les cours de SCIENCES HUMAINES, vos enseignants sont-ils exigeants en ce qui concerne ... (Q17)*

	Très exigeants	Exigeants	Peu exigeants	Pas du tout exigeants
1. La précision des contenus? (n=191)	45 %	52 %	3 %	0 %
2. La structure des informations relatives au contenu? (n=191)	28 %	61 %	11 %	0 %
3. La pertinence des contenus selon la consigne donnée? (n=191)	65 %	33 %	1 %	1 %
4. La qualité de la langue (ponctuation, orthographe, syntaxe)? (n=190)	37 %	48 %	14 %	1 %
5. Le respect du protocole de présentation des travaux (citations, références, page-titre, etc.) (n=191)	51 %	38 %	11 %	0 %

Tableau 21. Résultats obtenus à l’item *Dans les textes que vous ÉCRIVEZ dans les cours de FRANÇAIS, vos enseignants sont-ils exigeants en ce qui concerne ...* (Q18)

	Très exigeants	Exigeants	Peu exigeants	Pas du tout exigeants
1. La précision des contenus? (n=191)	52 %	42 %	6 %	0 %
2. La structure des informations relatives au contenu? (n=191)	75 %	23 %	2 %	0 %
3. La pertinence des contenus selon la consigne donnée? (n=191)	64 %	31 %	5 %	0 %
4. La qualité de la langue (ponctuation, orthographe, syntaxe)? (n=190)	92 %	8 %	0 %	0 %
5. Le respect du protocole de présentation des travaux (citations, références, page-titre, etc.) (n=191)	67 %	20 %	12 %	1 %

Les deux prochains tableaux portent sur l’effort fourni par un étudiant lors d’une production écrite selon si elle est évaluée ou non. Les étudiants finissants font un effort dans l’ordre de 86 % pour corriger les fautes lorsque cela ne compte pas et de 99 % lorsque cela compte. Dans le cas d’un effort fait pour que le texte soit bien structuré, ce sont 92 % des finissants qui fournissent un effort même si cela ne compte pas et 99 % lorsque le texte produit est évalué. Nous pouvons observer que les finissants ont l’habitude de fournir un effort pour leurs productions écrites qu’elles soient évaluées ou non tant pour la correction des fautes que pour la structure du texte. Ce sont deux habitudes de travail qui peuvent s’avérer utiles pour l’université et la profession future.

Tableau 22. Résultats obtenus à l’item *Quand vous ÉCRIVEZ, si ça ne compte pas ...* (Q19)

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
1. Est-ce que vous faites un effort pour corriger les fautes dans votre texte? (n=190)	54 %	31 %	10 %	5 %
2. Est-ce que vous faites un effort pour que votre texte soit bien structuré? (n=190)	59 %	33 %	5 %	2 %

Tableau 23. Résultats obtenus à l’item *Et si ça compte, quand vous ÉCRIVEZ ...* (Q20)

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
1. Est-ce que vous faites un effort pour corriger les fautes dans votre texte? (n=190)	91 %	8 %	1 %	0 %
2. Est-ce que vous faites un effort pour que votre texte soit bien structuré? (n=191)	93 %	6 %	1 %	0 %

Le tableau 24 présente le type de support sur lequel les étudiants finissants écrivent le plus souvent. Les données indiquent que 33 % des finissants utilisent le support papier, 17 % le support électronique et 50 % les deux types de support. Cela est assez varié. Par contre, lorsque nous leur demandons de comparer l’écriture sur écran et sur papier, les étudiants préfèrent l’écriture sur écran parce que c’est plus propre (91 % d’entre eux), plus rapide et plus facile de corriger ses fautes (72 %), plus efficace (59 %), plus motivant (47 %) et plus agréable (43 %).

Tableau 24. Résultats obtenus à l’item *Sur quel support ÉCRIVEZ-vous le plus souvent ?* (Q6, n=190)

Type de support	Pourcentage d’étudiants finissants
Support papier	33 %
Support électronique	17 %
Les deux	50 %

Tableau 25. Résultats obtenus à l’item *Si vous comparez ÉCRIRE sur papier et ÉCRIRE sur écran, diriez-vous que ...* (Q8, n=191)

	Sur écran	Sur papier	C’est pareil
1. C’est plus rapide d’écrire ...	72 %	19 %	9 %
2. C’est plus propre d’écrire ...	91 %	5 %	4 %
3. C’est plus motivant d’écrire ...	47 %	31 %	22 %
4. C’est plus agréable d’écrire ...	43 %	36 %	21 %
5. C’est plus facile de corriger ses fautes ...	72 %	18 %	10 %
6. C’est plus efficace d’écrire ...	59 %	22 %	19 %

4.1.3.3. Difficultés à l'écrit

Lors de l'enquête par questionnaire en ligne, nous avons interrogé les finissants sur leurs difficultés à l'écrit. Nous leur avons proposé une liste de difficultés en lecture et en écriture (tableaux 26 et 27). Concernant la lecture, les étudiants disent qu'ils ont souvent à très souvent de la difficulté à se concentrer sur la lecture (26 % d'entre eux) et à trouver de l'intérêt pour le contenu (20 %). À propos de l'écriture, ce qui ressort davantage est de trouver la motivation à écrire (21 %). Cela signifie qu'un étudiant sur cinq a un manque d'intérêt ou de motivation pour l'écrit. Malgré un pourcentage faible, ces données sont quand même préoccupantes pour les enseignants de ce programme. La lecture et l'écriture sont les deux principales activités cognitives que nous y retrouvons. Pour les autres choix de réponses proposées, dans l'ensemble, plus de la moitié des finissants disent avoir jamais ou rarement des difficultés à l'écrit.

Tableau 26. Résultats obtenus à l'item *Quand vous devez LIRE dans vos cours, est-ce que vous avez de la difficulté à ...* (Q23, n=191)

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Comprendre le vocabulaire	18 %	49 %	26 %	6 %	1 %
2. Vous concentrer sur votre lecture	11 %	27 %	36 %	15 %	11 %
3. Trouver ce qui est le plus important	11 %	41 %	30 %	15 %	3 %
4. Trouver de l'intérêt pour le contenu	9 %	29 %	42 %	13 %	7 %
5. Comprendre le sens du texte	17 %	46 %	27 %	7 %	3 %
6. Comprendre pourquoi vous lisez le texte	25 %	37 %	24 %	10 %	4 %
7. Trouver les réponses aux questions posées	14 %	48 %	29 %	8 %	1 %
8. Lire à haute voix	41 %	31 %	10 %	12 %	6 %

Tableau 27. Résultats obtenus à l’item *Quand vous devez ÉCRIRE dans vos cours, est-ce que vous avez de la difficulté à ...* (Q25, n=191)

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Trouver les bons mots	13 %	38 %	38 %	9 %	2 %
2. Trouver des idées	14 %	32 %	39 %	13 %	2 %
3. Structurer le texte	27 %	46 %	19 %	6 %	2 %
4. Remettre un travail bien présenté	57 %	33 %	8 %	1 %	1 %
5. Remettre un texte sans trop de fautes	35 %	36 %	13 %	10 %	6 %
6. Trouver la motivation à écrire	15 %	30 %	34 %	14 %	7 %
7. Faire des phrases correctes	39 %	39 %	14 %	7 %	1 %
8. Répondre correctement à la consigne	27 %	56 %	13 %	2 %	2 %

Nous avons voulu aussi connaître dans quelle discipline les étudiants finissants ont eu le plus de difficultés en lecture et en écriture. D’abord, 25 % des répondants ont affirmé n’avoir aucune difficulté en lecture parmi les disciplines nommées. Pour les autres, le tableau 28 montre qu’en philosophie¹⁴, ce sont deux finissants sur trois qui connaissent des difficultés en lecture. Pour les autres disciplines, les résultats indiquent que trois disciplines des Sciences humaines ressortent davantage : en économie (30 % des répondants finissants), en politique (26 %) et en sociologie (22 %). Pour la discipline de français, seulement un finissant sur cinq indique avoir des difficultés en lecture malgré le volume important de lecture en français.

Au chapitre des difficultés en écriture, ce sont 38 % des finissants de l’échantillon qui affirment n’avoir aucune difficulté en écriture. Pour les autres, les étudiants ont indiqué que les difficultés en écriture sont surtout dans les disciplines de français (49 %) et de philosophie (48 %). C’est près d’un étudiant sur deux. Que se passe-t-il? Dans la discipline philosophie, la lecture et l’écriture semblent poser un problème chez les étudiants finissants. Dans la discipline de français, c’est l’écriture qui pose principalement un problème selon les données fournies par les étudiants. Pour les sept disciplines de Sciences humaines, les proportions sont faibles pour les difficultés en écriture. Les résultats montrent que les étudiants finissants ont plus de difficultés en lecture

¹⁴ Dans la liste des disciplines, nous avons choisi d’inclure deux disciplines de la formation générale, le français et la philosophie, parce que nous considérons que les étudiants ont beaucoup à lire et à écrire dans ces disciplines.

disciplinaire qu'en écriture disciplinaire à l'exception de la discipline histoire ou les pourcentages sont équivalents (13 %).

Tableau 28. Résultats obtenus aux items *Parmi les disciplines suivantes, dans laquelle ou lesquelles, avez-vous le plus de difficultés en LECTURE? ... en ÉCRITURE?* (Q24 et Q26)

Discipline	Pourcentage des étudiants ayant des difficultés en LECTURE qui ont coché cette discipline (n=144)	Pourcentage des étudiants ayant des difficultés en ÉCRITURE qui ont coché cette discipline (n=118)
Anthropologie	6 %	5 %
Économie	30 %	15 %
Français	19 %	49 %
Géographie	6 %	4 %
Histoire	13 %	13 %
Philosophie	67 %	48 %
Politique	26 %	14 %
Psychologie	8 %	5 %
Sociologie	22 %	16 %

Comme la première session est une étape qui peut s'avérer marquante pour certains étudiants, nous avons demandé aux étudiants finissants s'ils avaient connu des difficultés à l'écrit au cours de leur première session. Le tableau 29 montre les résultats obtenus. Pour les difficultés en lecture, 16 % des finissants ont affirmé en avoir connu¹⁵ et pour celles en écriture, ce pourcentage se chiffre à 29 %. Nous avons demandé le type de difficulté qu'ils avaient connu. Cette question se voulait ouverte pour permettre de recueillir les propos des étudiants.

Parmi les difficultés en lecture, les étudiants nous ont mentionné la compréhension de texte (27 % d'entre eux), le vocabulaire nouveau (23 %), les nouveaux genres textuels (17 %) et la quantité de lecture (17 %). Ces résultats ne sont pas surprenants. Dans les cours de Sciences humaines et de la formation générale (français et philosophie), les étudiants qui débutent le cégep sont confrontés à de nouvelles disciplines, ce qui implique un vocabulaire et des genres textuels auxquels ils ne sont pas habitués. L'étudiant qui éprouve des difficultés avec ces nouveaux cours

¹⁵ Il faut rappeler que la rétention à la quatrième session du programme est de moins de 60 %, année après année. Ce sont deux étudiants sur cinq qui quittent le programme et seulement un étudiant sur trois termine selon la durée prévue de deux ans.

va également avoir de la difficulté dans sa compréhension de texte. L'autre difficulté est la quantité de lecture pour laquelle l'étudiant en provenance du secondaire n'est pas habitué de faire. Ces aspects seront discutés plus tard dans le rapport.

Pour les difficultés en écriture, la principale difficulté, la plus souvent mentionnée, concerne les fautes de grammaire et d'orthographe (24 % d'entre eux). La seconde difficulté à laquelle ils ont fait référence touche aux nouveaux genres textuels à produire (20 %). Comme la question posée était ouverte, des étudiants ont mentionné que cette situation se présentait dans leur cours de philosophie ou de français. Ces résultats concordent assez bien avec les deux disciplines mentionnées précédemment dans lesquelles les finissants avaient le plus souvent connu des difficultés en écriture.

Tableau 29. Résultats obtenus aux items *Lorsque vous êtes arrivés au cégep, avez-vous connu des difficultés en LECTURE au cours de la première session? ... en ÉCRITURE?* (Q30a et Q31a)

Choix de réponse	Pourcentage des étudiants ayant des difficultés en LECTURE au cours de la première session (n=189)	Pourcentage des étudiants ayant des difficultés en ÉCRITURE au cours de la première session (n=185)
Oui	16 %	29 %
Non	84 %	71 %

4.1.3.4. Situation des finissants en français de notre échantillon

Nous présentons un portrait de la situation des étudiants finissants en français de notre échantillon. D'abord, selon les résultats du tableau 30, deux étudiants sur trois avaient passé l'Épreuve uniforme de français au moment de l'enquête par questionnaire. Le tableau 31 indique que 92 % des finissants l'avaient réussi la première fois. Le tableau 32 montre que seulement 16 % des répondants avaient fait le cours d'appoint en français. Concernant l'utilisation des ressources d'aide offertes par les collèges telles que les centres d'aide en français et les Services adaptés, les résultats sont fournis par le tableau 33. Ce sont 10 % des finissants qui ont consulté souvent à très souvent le centre d'aide en français (CAF) et 8 % des étudiants ont répondu parfois. Quant aux Services adaptés, 9 % des étudiants ont utilisé cette ressource souvent à très souvent et 4 %, parfois.

Tableau 30. Résultats obtenus aux items *Avez-vous passé l'Épreuve uniforme de français?* (Q27a, n=185)

Choix de réponse	Pourcentage des étudiants ayant passé l'EUF
Oui	67 %
Non	33 %

Tableau 31. Résultats obtenus aux items *Avez-vous réussi la première fois?* (Q27b, n=119)

Choix de réponse	Pourcentage des étudiants
Oui	92 %
Non, je l'ai recommencé une fois seulement	8 %
Non, je l'ai recommencé deux fois seulement	0 %
Non, je l'ai recommencé plus de deux fois	0 %

Tableau 32. Résultats obtenus à l'item *Avez-vous fait un cours d'appoint lors de votre parcours collégial?* (Q28, n=184)

Choix de réponse	Pourcentage des étudiants
Oui	16 %
Non	84 %

Tableau 33. Résultats obtenus à l'item *Au cours de vos études collégiales, avez-vous déjà consulté :* (Q33)

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Le Centre d'aide en français (CAF)? (n=189)	77 %	4 %	9 %	5 %	5 %
Les Services adaptés? (n=188)	84 %	3 %	4 %	4 %	5 %

Nous avons voulu aussi connaître la perception des étudiants finissants à l'égard de trois aspects du portrait de leur situation en français par rapport à leur groupe, à leur amélioration depuis la première session et comme lecteur et scripteur en Sciences humaines (tableaux 34, 35 et 36). Par rapport à leur groupe en français, 58 % des finissants se situent au-dessus de la moyenne et 31 % se considèrent dans la moyenne. Pour leur amélioration en français depuis la première session, plus de 70 % trouvent qu'ils se sont améliorés. Comme lecteur de textes en Sciences humaines,

82 % des finissants se considèrent comme bon à très bon et comme scripteur, la proportion est de 76 %. De toutes ces données, c'est plutôt un portrait positif qui ressort de la situation en français chez les finissants selon leurs perceptions.

Tableau 34. Résultats obtenus à l'item *Où vous situez-vous en français dans votre groupe?* (Q29, n=189)

Choix de réponse	Pourcentage des étudiants
Au-dessus de la moyenne	58 %
Dans la moyenne	31 %
En-dessous de la moyenne	11 %

Tableau 35. Résultats obtenus à l'item *Avez-vous trouvé qu'il y a eu de l'amélioration depuis votre première session sur le plan :* (Q32)

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
De la LECTURE dans vos cours de Sciences humaines? (n=189)	12 %	17 %	37 %	34 %
De l' ÉCRITURE dans vos cours de Sciences humaines? (n=188)	6 %	17 %	36 %	41 %

Tableau 36. Résultats obtenus à l'item *Comment vous considérez-vous comme :* (Q34, n=189)

	Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Très mauvais
LECTEUR de textes en Sciences humaines?	32 %	50 %	16 %	1 %	1 %
RÉDACTEUR de textes en Sciences humaines?	30 %	46 %	20 %	3 %	1 %

4.1.4. Synthèse des résultats quantitatifs des étudiants finissants en Sciences humaines

Nous présentons dans ce dernier point une synthèse des principaux résultats de l'analyse quantitative des étudiants finissants en Sciences humaines.

- Sur le plan scolaire, les étudiants finissants en Sciences humaines trouvent important d'écrire (97 %) et de lire (94 %).

- Les étudiants finissants conçoivent qu'écrire s'apprend par la pratique (97 %), par la lecture (88 %) et par l'enseignement (84 %).
- Les fonctions associées à l'écrit sont surtout utilitaires. Pour la lecture, les étudiants considèrent qu'elle sert le plus souvent à apprendre ce qu'ils doivent savoir pour un examen (87 %) et à mieux comprendre un sujet (86 %). Pour l'écriture, cela sert surtout à noter ce que l'étudiant doit retenir (94 %), à répondre à des questions d'examen et de devoirs (93 %), à préparer des travaux (88 %), à se souvenir de ce qu'il doit faire (82 %) à aider à retenir ce qu'il écrit (82 %) et à mieux comprendre ce qu'il doit apprendre (79 %).
- Pour réussir ses études au cégep ou à l'université, plus de 80 % des étudiants pensent que cela prend une très bonne maîtrise de l'écrit.
- Selon les étudiants finissants, les genres d'écrits à lire qui reviennent le plus souvent sont les notes de cours mises au tableau ou sur une diapositive (87 %), les pages d'un manuel obligatoire (76 %), les consignes d'exercices ou d'activités à réaliser (74 %) et les notes de cours remises sur papier (70 %).
- D'après les étudiants, les buts poursuivis par les enseignants pour ces genres textuels à lire sont le plus souvent pour répondre à des questions d'examen, de tests ou de devoirs (86 %) et pour préparer un examen (83 %).
- Selon les finissants, les productions écrites les plus fréquemment demandées par les enseignants sont les réponses écrites dans des examens ou des tests écrits (94 %), les textes d'analyse, de dissertation (89 %), les notes de cours (86 %) et le rapport ou travail de recherche (80 %).
- Les étudiants finissants ont l'habitude de fournir un effort pour leurs productions écrites qu'elles soient évaluées ou non tant pour la correction des fautes que pour la structure du texte.
- Concernant les difficultés en lecture, les étudiants disent qu'ils ont souvent à très souvent de la difficulté à se concentrer sur la lecture (26 %) et à trouver de l'intérêt pour le contenu (20 %). À propos de l'écriture, ce qui ressort davantage est de trouver la motivation à écrire (21 %). Cela signifie qu'un étudiant sur cinq a un manque d'intérêt ou de motivation pour l'écrit.
- Les disciplines dans lesquelles les étudiants finissants indiquent qu'ils éprouvent le plus de difficulté sont la philosophie (67 % en lecture et 48 % en écriture), le français (19 % et 49 %).

Pour les disciplines de Sciences humaines, c'est en économie (30 % en lecture et 15 % en écriture), en politique (26 % et 14 %) et en sociologie (22 % et 16 %).

- Parmi les difficultés en lecture vécues durant la première session, les étudiants ont mentionné la compréhension de texte (27 %), le vocabulaire nouveau (23 %), les nouveaux genres textuels (17 %) et la quantité de lecture (17 %). Pour les difficultés en écriture, cela concerne les fautes de grammaire et d'orthographe (24 %) et les nouveaux genres textuels à produire (20 %).
- Par rapport à leur groupe en français, 58 % des finissants considèrent se situer au-dessus de la moyenne. Pour leur amélioration en français depuis la première session, 77 % des étudiants se sont améliorés en écriture et 71 % en lecture. Comme lecteur de textes en Sciences humaines, 82 % des finissants se considèrent comme bon à très bon et comme scripteur, la proportion est de 76 %.

4.2. Résultats de l'analyse qualitative des étudiants finissants en Sciences humaines

Voici d'abord l'analyse qualitative effectuée à partir des entrevues faites avec les étudiants finissants. Les résultats sont présentés en suivant l'ordre des questions posées lors de l'entrevue. Nous reproduisons ici quelques extraits significatifs afin d'illustrer les réponses des étudiants finissants à partir des questions provenant de notre schéma d'entretien.

4.2.1. Dimension conceptuelle

À l'item Selon vous, à quoi sert la lecture et l'écriture dans l'apprentissage des cours en Sciences humaines? Quel rôle joue la lecture dans l'apprentissage des cours en Sciences humaines? Les étudiants ont en général parlé plus de la lecture en disant que ça sert à approfondir les notions qui sont enseignées dans les cours. La lecture sert surtout à apprendre. C'est la voie privilégiée pour s'approprier la matière. Ils peuvent relire plusieurs fois le même texte pour s'assurer de bien le comprendre. Ils croient qu'il y a en général plus de lecture et d'écriture en sciences humaines que dans les autres programmes du cégep. Lors des entretiens, les étudiants reconnaissent aussi le rôle spécifique de la lecture et de l'écriture dans le cadre disciplinaire. Ils trouvent que ce rôle est central particulièrement dans leur programme de sciences humaines comparativement aux autres programmes. En témoignent ces extraits représentatifs des réponses fournies :

En Sciences humaines c'est plus la lecture et l'écriture que d'apprendre des formules comme en Sciences mathématiques par exemple. (Finissant K)

Le rôle que ça joue en Sciences humaines? J'ai l'impression qu'on a plus de lectures à faire que dans d'autres programmes. Nos études se concentrent, justement, à lire des rapports de d'autres experts, c'est important de bien comprendre les mots qui sont écrits pis les connotations à chaque mot pour mieux comprendre les études qui ont été faites en rapport à nos études, donc, j'trouve que c'est important! (Finissant G)

Les étudiants perçoivent le rôle central pédagogique que joue la lecture pour la compréhension de la matière enseignée. Ils vont même jusqu'à identifier la fonction épistémique de l'écriture. Alors que l'écriture permet de communiquer la matière et de la maîtriser, c'est la lecture qui permet de la comprendre.

Lecture et écriture c'est la base des connaissances, c'est la base de tout. Je pense que c'est essentiel dans un cours de savoir lire et savoir écrire. Ça sert à mieux appliquer les connaissances acquises. (Finissant D)

Et l'écriture en contexte scolaire, c'est le moyen avec lequel on peut intégrer ou communiquer ce qu'on a appris. (Finissant C)

La lecture en Sciences humaines nous aide à mieux comprendre toutes les aspects des cours en Sciences humaines, alors il fallait lire sur toutes ces thématiques là pour mieux comprendre. (Finissant A)

Ça aide à appuyer et à expliquer d'une autre manière ce que le professeur va dire en classe. C'est un complément essentiel au cours. (Finissant E)

Le rôle de la lecture? Je pense que ça peut nous aider à tout dans notre vie. De continuer à lire, d'apprendre des nouveaux mots, ça aide quand on écrit : que ce soit plus facile, que l'on ait un meilleur vocabulaire. (Finissant K)

En fait, la lecture en Sciences humaines est importante pour s'assurer de bien comprendre la matière qu'on apprend. Je pense aussi que Sciences humaines c'est un des programmes où on lit le plus. C'est vraiment très important parce que ça nous aide à comprendre, développer la matière. Oui, elle nous est enseignée, mais la lecture nous permet de plus approfondir ce qu'on apprend. Je pense que c'est essentiel! (Finissant O)

Dans l'ensemble, lors des entretiens, les étudiants nous disent généralement bien percevoir le rôle important de la lecture et de l'écriture par rapport aux matières enseignées en sciences humaines.

À présent, concernant l'item Qu'est-ce qu'un étudiant en Sciences humaines devrait être capable de maîtriser en lecture et en écriture à la fin de son programme pour aller à l'université? La

majorité des étudiants ont dit que c'était important de savoir lire un texte scientifique. En écriture, certains ont dit que c'était de faire le moins de fautes possible. Être capable de lire une variété de textes assez rapidement et de sortir les idées principales. Aussi, être capable d'analyser et de faire des résumés sont des éléments qui ont été mentionnés. Lors des entretiens, les finissants reconnaissent en général qu'un degré plus élevé de difficulté au niveau de l'écrit les attend à l'université. Ils vont devoir développer des habiletés plus complexes, ils ne pourront se contenter du repérage et ils devront apprendre à lire entre les lignes, à discriminer l'essentiel de l'accessoire, c'est-à-dire de cibler les bons éléments d'un texte. Ils devront aussi être plus efficaces, lire et écrire plus rapidement.

Je ne sais pas encore ce qui m'attend à l'université, mais je pense que oui, ça me prépare bien parce que les cours de français au cégep ont couvert assez de champs différents, si on peut dire : analyser des textes, faire des textes argumentatifs, descriptifs, de bien défendre nos opinions. (Finissant C)

Oui, je vais entrer à l'université en septembre en enseignement au primaire. Je m'attends à ce qu'il y ait beaucoup de lecture à faire et des rapports de stage et tout, donc, l'écriture. Exemple : les lectures que je fais dans le cadre de mes cours ici, je sais qu'elles sont importantes pour me préparer dans le fond, pour que je sois apte à lire aussi là-bas et ça risque d'être encore demandant comme lecture. (Finissant O)

En lecture : faut être capable de comprendre les textes que tu lis. Faut pas que tu te fies juste à ce qui est écrit, faut être capable de lire entre les lignes parce ce que, tant qu'à moi, c'est comme ça qu'on va aller chercher le plus d'informations qu'en lisant mot à mot. C'est plus de comprendre le texte que de juste lire le texte pour le lire. (Finissant B)

Comprendre un texte exige aussi la maîtrise de compétences de base et d'avoir une bonne culture générale. Certains nous ont aussi parlé de l'importance d'être capable de lire différents genres de textes.

En lecture, il faut avoir la capacité de clairement dégager les informations du texte qui sont importantes. Voir l'ensemble du texte et les informations pertinentes, c'est primordial! (Finissant F)

Je dirais d'être capable de lire plus rapidement. L'idéal ce serait de comprendre tout un texte en une ou deux lectures maximum. C'est d'être capable de ressortir l'essentiel du texte sans être obligé de faire comme une analyse du texte et comprendre les grandes lignes toutes les fois. (Finissant H)

C'est important de savoir synthétiser le texte, le résumer, surtout en sortir les éléments clés. En Sciences humaines on fait beaucoup de recherches, on lit beaucoup, beaucoup de textes, c'est important de dire "Ce texte-là veut cibler tel ou

tel élément qui va être utile pour faire ma recherche". On doit faire des choix parce qu'on ne va pas utiliser l'ensemble du texte. (Finissant I)

On dit souvent "Lire entre les lignes" être capable de discerner le point de vue de l'auteur du texte que tu lis. Je pense que c'est ça le plus important. (Finissant J)

Un étudiant devrait être capable de lire toutes sortes de textes quant à moi. Chaque forme de texte que ce soit scientifique, psychologique ou philosophique, va avoir différents propos, mais il faut être capable de s'y adapter, mais oui, un texte scientifique aussi, il faut être capable de discerner. (Finissant J)

Il faut vraiment être capable de lire comme il faut. Il faut être capable de lire une variété de textes, selon moi, pas juste être capable de lire un texte de base, faut être capable de varier aussi. À l'université il y a beaucoup de lecture qui se fait dans le cadre des cours pis c'est obligatoire. Veut, veut pas, on n'aura pas toujours la même sorte de texte, il faut être capable de comprendre différents textes. (Finissant O)

Il semble que les cours d'Initiation pratique à la méthodologie en Sciences humaines (IPMSH) les préparent bien à se familiariser avec des textes scientifiques, mais ils reconnaissent aussi que cela est une exigence difficile et que certains de leurs collègues ont de la difficulté à y parvenir.

Nous avons souvent été amenés à faire des projets de recherche et à utiliser des banques de données, alors je me sens prête à lire des textes scientifiques. J'ai été amenée à lire des textes de maîtrise et des thèses de doctorat et les cours de IPMSH montrent la structure de ces textes-là, alors tu sais où aller retrouver l'information. (Finissant C)

Les étudiants qui font le minimum, qui n'approfondissent pas les textes, qui se fient que le professeur va revenir sur la matière, qui ne font pas vraiment bien leurs lectures, ne seront peut-être pas prêts pour la lecture de textes scientifiques qu'exige l'université. (Finissant E)

En y réfléchissant, peut-être pas assez pour lire un texte scientifique. On pourrait lire encore plus de textes pour se préparer à l'université. Ce ne serait pas nécessairement l'un pour tout le monde, mais je pense que ce serait important de le faire. C'est faisable de passer son cégep à 60% ou 70% sans avoir lu beaucoup de textes scientifiques, en faisant le minimum, c'est-à-dire dégager certaines informations du texte, sans en saisir toutes les subtilités. (Finissant F)

Un texte scientifique? Ça c'est compliqué! C'est sûr que ça devrait être maîtrisé parce que c'est ce qui va être le plus essentiel. À l'université ça va tout le temps être des textes scientifiques. C'est ce qu'on va avoir de besoin dans nos sources. Dans le fond c'est ce qu'il y a le plus d'informations à l'intérieur aussi. (Finissant H)

Je crois qu'au collégial c'est possible de réussir sans utiliser des textes scientifiques. Y a des étudiants dans ma classe qui ne sont jamais allés au centre des médias, mais quand on arrive à l'université, c'est systématique, on n'a pas le choix. (Finissant H)

À la fin du parcours en Sciences humaines, si tu as bien suivi, tu devrais être capable de lire des textes assez compliqués comme des textes scientifiques, des textes de recherches. (Finissant K)

En général, les finissants croient que les exigences seront plus élevées à l'université, que les habiletés requises seront plus grandes ainsi que le degré de performance demandé.

Je pense que de faire des résumés de quelque chose de très long, d'être capable de synthétiser un texte de 200 pages et de le mettre sur une feuille de cartable et être capable d'expliquer ce qui est important, essentiel parce qu'à l'université, c'est ce que tu fais. (Finissant N)

Les étudiants semblent bien conscients que le niveau de difficulté qui sera exigé lors des études universitaires sera plus élevé. On leur demandera de performer davantage en matière de lecture et d'écriture.

Nous abordons maintenant l'item Selon vous, à quel moment de la scolarité apprend-on le plus à écrire? Si tu compares le travail scolaire à faire au cégep avec celui du secondaire, que dirais-tu? Il y en a qui ont parlé du primaire, mais une forte majorité ont parlé du secondaire. Certains aussi sont indécis sur la question.

On apprend à écrire en tant que tel, dès le primaire et c'est important, mais j pense que quand qu'on apprend à écrire pour vrai, c'est plus au cégep parce que quand qu'on était au secondaire on écrivait, mais c'était vague. (Finissant A)

C'est au primaire, tant qu'à moi, qu'on va apprendre le plus à écrire. Nos cours de la 1^{ère} à la 6^e année on va nous apprendre la fonction des phrases et tout. Au secondaire, on nous pousse plus pour faire des plus belles phrases et des plus beaux textes. Au cégep c'est plus un ramassis, si on veut, de tout ce qu'on a appris au secondaire et au primaire et on met ça dans une base quelconque et on va plus loin. Au secondaire on apprend certains types de textes, tandis qu'au cégep les textes sont plus poussés. Avec les cours de français, par exemple, des dissertations critiques, des dissertations explicatives, c'est plus complexe. J'peux pas dire à quel moment du parcours on apprend le plus parce que au primaire on apprend plus la base, au cégep c'est plus spécifique. Donc, aux deux places on nous fait apprendre autant. (Finissant B)

Au primaire. C'est là que l'on apprend à former les lettres de l'alphabet. Je pense que le secondaire et le cégep sert à améliorer nos bases qu'on a déjà appris, c'est pas du superflu, mais ça serait plus polir ce qu'on a déjà appris, améliorer, puis corriger ce qu'on avait mal appris. Les bases sont au primaire. (Finissant G)

Au primaire et au secondaire, on apprend les choses sans trop se poser de questions alors qu'au cégep, on apprend plus de textes, des textes plus longs donc, j'imagine

qu'on apprend plus au cégep plus sur la forme à formuler ses idées et aussi sur le fond alors qu'au primaire et au secondaire, c'est plus apprendre la base... il y a plus de place à l'originalité en lecture et écriture au cégep. Je dirais peut-être que c'est deux fois plus de travail au cégep qu'au secondaire. J'ai fait mon secondaire au public. (Finissant L)

Écrire, il y a souvent deux volets : il y a le volet grammaire et orthographe, il y a aussi ce que tu veux dire sur une page. Je pense qu'apprendre à écrire pour dire quelque chose, ça s'apprend au secondaire. Ça s'apprend à partir de secondaire deux en montant, les arguments...Le cégep vient combler à partir de cela surtout en français où on voit différents genres et on comprend que si tu as une opinion sur quelque chose, tu ne peux pas seulement l'écrire sur le papier, il faut que tu suives certaines règles... mais je pense qu'apprendre à écrire, ça se fait au secondaire, mais l'orthographe et la grammaire, ça se fait au primaire. (Finissant N)

Les finissants reconnaissent qu'il existe une certaine continuité dans les apprentissages en lecture et écriture. À divers niveaux de la scolarité, il y a des apprentissages qui sont différents.

Concernant la charge de travail, ils disent que c'est plus de travail au cégep qu'au secondaire – ceux qui ont fait leur secondaire au privé disaient ne pas percevoir une grande différence. Mais ce qui est le plus difficile, c'est la gestion du temps. Il y a des plages horaires libres à gérer, il faut prévoir en conséquence, se donner une discipline. Gérer son horaire au cégep représente un défi en soi. Certains ont trouvé difficile leur première session, ils ont été obligés d'aller chercher de l'aide au centre d'aide en français surtout. C'est le recours au centre d'aide en français qui est le principal recours pour ceux qui éprouvent des difficultés.

Aussi ils nous disent que les travaux demandés sont plus longs. Ça varie entre une fois et deux de plus qu'au secondaire. Cela dépend de l'institution qu'ils ont fréquentée, de la concentration de leur secondaire (études internationales) qui les a bien préparés ou peu pour le collégial.

Il y a trois fois plus de devoirs qu'au secondaire. (Finissant E)

Dans le fond, ça c'est quand même bien passé, la seule affaire, y avait 2 ou 3 fois plus de gros textes à lire pour nos rédactions, dissertations et tout ça, fallait en savoir plus. Le plus dur c'est de se servir de ce qu'on a eu pour mettre dans les dissertations. J pense que c'était là le plus difficile. (Finissant H)

Je suis allée dans une école privée au secondaire. J'ai fait le programme d'éducation internationale au secondaire où c'est plus condensé parce qu'on a des cours d'anglais enrichi, de français enrichi, espagnol, alors pour moi, la charge de travail n'a pas été différente. (Finissant I)

Je ne dirais pas que c'est plus de difficulté au cégep, c'est juste que la tâche va être plus grosse, pas plus difficile, c'est juste que ça va être plus long. Y a des travaux qui vont demander plus de temps à consacrer. Le niveau de difficulté n'est pas nécessairement plus élevé, selon moi, qu'au secondaire, mais le temps à donner, c'est ça qui fait que tu réussis le travail ou pas. (Finissant O)

Je dirais ½ fois plus de travaux écrits qu'au secondaire en études internationales où j'ai été quand même habituée à écrire de longs travaux. Je n'ai pas vécu un gros changement en arrivant. (Finissant M)

Au secondaire, je suis allée à l'école publique dans un parcours régulier et on nous avait dit que le cégep serait beaucoup plus de travail. Je trouve que c'est plus de travail, mais pas autant qu'on nous l'avait dit. Je dirais que c'est 1 fois plus de travail qu'au secondaire. (Finissant K)

Au secondaire, quand on a une production écrite de 450 mots à faire, t'as pas beaucoup d'espace, t'as pas beaucoup l'option de te laisser aller. Quand a un travail de 28 pages à faire dans un cours en Sciences humaines, tu te permets de développer sans le savoir inconsciemment ou pas, ton style à toi pis de l'approfondir, le perfectionner. La charge de travail varie aussi en fonction des objectifs personnels de l'étudiant. Il y a celui qui se contente de peu et celui qui vise de meilleurs résultats scolaires par-delà la note minimale de passage. (Finissant J)

Tout dépend de l'objectif que tu te donnes, moi je rejette totalement l'idée d'être en "Sciences vacances" en Sciences humaines, mais quand on veut avoir des bonnes notes, ça peut être 10 fois plus de travail qu'au secondaire autant qu'un programme Sciences nature qui est considéré comme le plus difficile ce que je n'appuie pas du tout. Ça dépend des objectifs, ça peut être du même niveau. (Finissant J)

Le dernier item de la dimension conceptuelle concerne la préparation des études collégiales pour l'université. L'item se lit ainsi : Trouvez-vous que les études au cégep vous préparent bien pour l'université (au niveau de la lecture et de l'écriture)? La majorité des étudiants ont répondu que oui, mais plusieurs disaient qu'on pouvait réussir un DEC en sciences humaines sans avoir les acquis pour aller à l'université. Beaucoup disaient que c'était parce qu'ils ne faisaient pas les lectures demandées, ils ne comprenaient pas nécessairement ce qu'ils lisaient. Selon eux, 30 à 40 % des étudiants en Sciences humaines réussissent leur cégep sans avoir ce qu'il faut pour aller à l'université. Ils n'ont pas les habiletés en lecture et écriture parce que les lectures obligatoires n'ont pas été faites. Certains disaient même qu'on pouvait réussir tout en étant très faible en lecture.

Oui, parce que, comme je le disais tantôt, j'ai dû écrire beaucoup de textes pendant mes deux années de cégep. Je me souviens du premier texte que j'ai écrit dans ma 1ere session au cégep et ce que j'suis en train d'écrire maintenant, c'est pas pareil

du tout. J'ai pris une certaine évolution, je considère que j'ai évolué là-dedans. Je serais prêt pour l'université. (Finissant B)

Au niveau de l'écriture, on rédige beaucoup de travaux. Je crois qu'on est capable de rédiger des essais, des travaux de recherches de documentaires de centaines de milliers de mots. (Finissant M)

Je pense que de faire des résumés de quelque chose de très long, d'être capable de synthétiser un texte de 200 pages et de le mettre sur une feuille de cartable et être capable d'expliquer ce qui est important, essentiel parce qu'à l'université, c'est ce que tu fais. (Finissant N)

4.2.2. Dimension praxéologique

Nous débutons la dimension praxéologique par l'item suivant Comment s'est déroulé votre passage du secondaire au cégep sur le plan de la lecture et de l'écriture? Avez-vous connu des difficultés en lecture et en écriture à votre première session? Lesquelles? Qu'est-ce que vous avez fait pour remédier à ces difficultés? Quelques étudiants ont dit avoir des difficultés lors de leur première session sur le plan de l'orthographe et de la syntaxe et également, dans la compréhension de la tâche à faire.

Un participant a indiqué qu'il aurait dû aller chercher de l'aide en suivant les ateliers en philosophie. Certains ont reconnu l'importance des cours de philosophie pour les aider à décortiquer un texte. Ce qui les a aidés, c'est d'appliquer une méthode pour bien lire : annotation, relecture... Il est important de relire plusieurs fois le même texte, d'analyser et de se faire des résumés. La première difficulté est de l'ordre de la gestion de temps, de l'organisation en vue des travaux.

C'est plus l'horaire de travail, ça m'a plus frappée : plus de temps libre, les cours plus longs. Au secondaire c'était de 9h à 4h, mais au cégep c'était tout changé. Faut apprendre à bien gérer son temps quand on arrive au cégep parce que vu qu'il y a plus de temps libre, ben on a tendance à faire « Ah j'ai le temps, je vais aller faire tel chose à la place » alors qu'on aurait dû faire nos travaux pendant ce temps-là. (Finissant M)

J'ai été mieux préparée au public, ça peut dépendre des écoles et des enseignants, mais pour mon expérience, j'ai été mieux préparée pour le cégep au public. C'est ce que j'ai vu, les profs nous aidaient à nous préparer au cégep à partir du secondaire 3, 4, 5, ils nous préparaient vraiment à ça, tandis qu'au privé c'était vraiment axé sur « on apprend au secondaire ce qu'on apprend là pis plus tard... tu te débrouilleras par la suite ». Je trouve qu'on avait une meilleure préparation au public. (Finissant O)

De secondaire 1 à 5 j'ai eu beaucoup de difficulté en français, je faisais beaucoup de fautes. (Finissant D)

Ça été plus compliqué dans la compréhension des textes qu'on avait à lire aux cours de français par exemple. Les textes étaient plus compliqués et c'était plus poussé les informations qu'on avait à aller chercher donc, c'est sûr que le passage du secondaire au cégep était plus difficile, compte tenu du fait que, les textes étaient plus complexes. (Finissant B)

Je n'ai pas connu de difficultés, ça c'est quand même bien passé. Y en a beaucoup que, dès les premiers cours, y comprenaient pas très bien. J'avais eu la chance d'avoir une bonne base pour m'aider à bien m'adapter au cégep, mais c'est pas tout le monde qui l'a eue. (Finissant G)

Certains n'y arrivent pas parce qu'ils ne prennent pas le temps de faire tout ce qu'on doit faire quand on lit un texte : chercher les mots qu'on ne comprend pas, surligner ce qui est important. Ils se contentent d'une lecture en diagonale et de comprendre vite sans se poser de questions sur le contenu. Si on ne prend pas le temps de bien lire, les notes doivent être assez faibles. (Finissant K)

Pour remédier à leurs difficultés, certains ont développé leurs propres solutions comme des techniques de résumé. D'autres ont eu recours au service adapté ou au centre d'aide en français. Parfois un proche ou un enseignant a pu faire la différence en offrant son aide.

Pour m'améliorer, j'ai mis de l'effort beaucoup. Je relisais certaines parties que je comprenais moins et je posais des questions dans mes groupes d'amis. Ça me permettait plus de comprendre certaines dimensions des textes. (Finissant B)

J'ai eu recours aux services d'une technicienne en enseignement spécialisée et j'ai droit à des aides comme antidote, à des mesures et à des services adaptés, mais je n'ai pas eu de difficulté au niveau académique. (Finissant C)

Je suis allée au centre d'aide en français pour avoir des trucs, ça m'a aidée. J'ai appliqué certains trucs enseignés en français, en Sciences humaines. Je n'ai pas eu besoin d'aller au centre d'aide en Sciences humaines. (Finissant K)

Au cégep, j'avais beaucoup plus de difficulté à passer mes cours, je suis allé à l'aide en français et ça a réglé mon problème. (Finissant D)

Comment ça s'est amélioré? En apprenant à bien annoter et de me faire des petits résumés. C'est ma mère qui m'a aidé en fait. Elle est retournée à l'école et elle a développé des techniques. (Finissant H)

Je suis aussi allée au centre d'aide en français pour m'aider dans les corrections d'orthographe et ça m'a aidée. C'est plus au niveau de l'écriture que j'ai eu de la misère à comprendre vraiment les tâches données et l'orthographe, j'ai eu un peu de difficulté, donc le centre d'aide m'a aidé pour ça. (Finissant O)

Dans mes cours de IPMSH y a un professeur qui m'a aidé au rapport final, justement au niveau de la syntaxe, faut que ce soit cohérent, c'est assez important à comprendre. Oui, je dirais qu'il m'a aidé, même chose qu'en français. (Finissant O)

Dans mon cours de philo. 1, j'avais eu des trucs pour détecter les informations importantes. On nous suggérait des moyens comme écrire un résumé pour être capable de remettre dans ses mots et je pense que c'est ça qui fait qu'on comprend mieux quand on synthétise. (Finissant L)

Il semble aussi que ceux qui ont fréquenté une école privée au secondaire ont eu moins de difficulté en lecture et écriture.

Je lis 2, 3 fois le texte c'est ça l'idéal, quand je fais une lecture, je la fais plus vaguement au départ et je m'attarde plus aux détails, c'est ma stratégie. Je souligne les mots pertinents, importants, qui vont sortir l'idée du paragraphe et du texte. Je vais annoter. J'utilise cette méthode depuis le secondaire 4. Je suis allé dans une école privée où on nous faisait beaucoup lire. Il y a peut-être une différence entre moi et mes collègues qui sont allés au public, mais je ne peux pas le dire avec certitude. (Finissant F)

Un autre aspect de la dimension praxéologique concerne l'amélioration de leur performance au cours des sessions et leurs manifestations. L'item se lit ainsi : Y a-t-il eu amélioration au cours de vos sessions? Sur quels plans? Comment cela se manifeste-t-il lorsque vous lisez? Que vous écrivez? Pour l'ensemble des étudiants, il y a eu amélioration au cours des sessions entre autres au niveau de la gestion du temps (agenda) ; d'autres ont amélioré leurs habiletés en français : syntaxe et orthographe. Des logiciels comme Antidote ou le recours au centre d'aide en français ont parfois été utiles. D'autres encore ont dit que tout s'est bien passé.

Je crois que j'ai développé une bonne méthode de travail tout au long de mon cégep. (Finissant H)

J'ai un déficit d'attention et corriger mes textes c'est très difficile, je fais beaucoup d'erreurs. Les aides comme antidote, m'ont permis de beaucoup m'améliorer en écriture. (Finissant C)

Il y a eu une belle amélioration en écriture, maintenant je ne fais plus de faute. C'est l'aide en français qui m'a fait progresser. (Finissant D)

Les professeurs, particulièrement en français semblent avoir joué un rôle déterminant dans l'amélioration des compétences à l'écrit. En aidant les étudiants à cerner l'essentiel d'un texte et à lire entre les lignes, ils ont contribué à une progression au niveau des résultats.

En parlant avec mes professeurs et en allant faire des rencontres individuelles avec eux, ils m'ont aidé à structurer mon texte, alors maintenant, je suis plus capable par moi-même de bien structurer mon texte pour que mes phrases se suivent et que ce soit cohérent. C'est une grosse amélioration! Je pense que c'est très important aussi. En faisant des ré-écriture et des plans, donc je me faisais un plan, pis après ça je faisais mon écriture comme je le pensais, puis j'allais faire une relecture avec mon professeur pour voir si c'était correct. C'était avec mes professeurs de français. (Finissant O)

Ben y a eu d'amélioration au niveau de la lecture justement parce que quand j'étais au secondaire quand j'lisais mes textes je ne les comprenais pas vraiment. Pis ça s'voyait dans mes, j'sais pu comment on appelle ça au secondaire là, on lisait les textes, fallait répondre à des questions pis on voyait que je ne comprenais pas tant pis au cégep, c'est sûr que ça m'a aidé. J'ai plus approfondit, pis les profs ici y l'explique plus, faut qu'on retienne des textes c'qui est important à comprendre. (Finissant A)

Je n'étais pas capable de lire entre les lignes. Par la pratique et avec l'aide des professeurs, j'arrive à le faire maintenant et j'arrive à bien cerner le sujet traité tant en français qu'en psychologie par exemple. (Finissant E)

Quand je suis arrivé dans mon champs d'étude et de concentration qui sont les Sciences humaines, j'ai pu élaborer, étayer mes pensées, j'ai vu mes moyennes grimpées beaucoup (B+, A), parce que ça m'intéressait et la lecture était mon fort. (Finissant J)

4.2.3. Dimension axiologique

Nous présentons à présent les deux items en lien avec la dimension axiologique. Le premier item a trait à Qu'est-ce qui est important pour vous lorsque vous étudiez? Parmi les valeurs mentionnées par les finissants, on remarque principalement l'autonomie, la culture générale, la liberté, la persévérance, le respect pour la matière et l'esprit critique.

Le cégep nous amène vers une plus grande autonomie. Une valeur très importante est la culture générale qu'on acquiert. (Finissant C)

On développe des valeurs à travers les études : remettre les devoirs à un temps précis, contrôler la charge de travail, l'organisation. (Finissant D)

C'est sûr que la persévérance, la rigueur, il faut s'appliquer dans nos travaux, faut être patient, faut prendre le temps de bien faire les travaux même si ce n'est pas toujours intéressant. Il faut avoir un peu de respect pour la matière qu'on apprend parce que même si ce n'est pas intéressant pour nous, y a quelqu'un qui a pris la peine d'écrire quelque chose sur le sujet donc, ça doit être intéressant pour quelqu'un, donc avoir du respect pour la matière aussi. (Finissant G)

Persévérance. C'est important, y a jamais rien de donné, faut que tu travailles pour. D'être persévérant dans tes études, c'est ce qui va te mener loin. (Finissant G)

Ce qui est important pour eux c'est de bien s'appliquer quand on fait un travail scolaire, de bien comprendre la matière. Les finissants volontaires soulignent aussi les valeurs, aptitudes et habiletés qu'il est important de développer dans ses études comme la ponctualité, le sens de l'organisation et la gestion du temps.

En nous parlant de ce qui est important pour eux dans leurs études, les finissants mettent en pratique les valeurs mentionnées dans l'action. La formation de l'esprit critique entraîne à son tour le développement d'habiletés communicationnelles et de meilleures aptitudes à la compréhension.

Ben moi c'est important de bien le faire. J'aime ça quand mes choses sont bien faits pis, j'aime pas ça de laisser passer quelque chose qui est moins bon dans le fond. Pis j'trouve que c'est important de remettre des travaux propres pis que tu t'es appliquée pour les faire dans le fond. (Finissant A)

Lorsque j'étudie pour un examen, ça va être plus important de comprendre la matière que d'apprendre par cœur parce que, si je comprends la matière, je vais être plus en fonction de répondre aux questions d'examen. C'est important d'étudier parce que ton cognitif et ton sens critique vont se développer, je considère que ça te permet d'aller plus loin dans ce que toi t'aime. (Finissant B)

On développe des valeurs à travers les études : remettre les devoirs à un temps précis, contrôler la charge de travail, l'organisation. (Finissant D)

C'est important, c'est primordial d'avoir une bonne organisation et d'y aller logiquement. L'organisation c'est vraiment important et l'autonomie aussi. (Finissant F)

Je pense que c'est important de sentir que t'es accompagné même si t'es au niveau collégial, la majorité des étudiants sont des adultes, de se faire accompagner, de ne pas être complètement autonomes. Être accompagné par les professeurs. Y a personne qui va étudier pour l'étudiant, mais je pense que le professeur, du fait de sa présence et d'une certaine forme d'appui, il faut retrouver ça pour performer à l'école. (Finissant J)

Ça serait peut-être apprendre en développant un esprit critique, c'est ce qui est le plus important et après ça tout le reste vient plus naturellement, mais aussi la communication, la compréhension... toutes ces choses-là c'est très important. (Finissant L)

Le second item de la dimension axiologique est le suivant : Est-ce important la lecture et l'écriture pour réussir dans la vie en général? Pourquoi? Ils ont tous dit que oui pour avoir ce que

tu veux dans la vie, apprendre à communiquer, être capable de communiquer, avoir une ouverture sur le monde. La plupart vont dire qu'on peut réussir sans savoir bien lire et écrire, mais tous sont d'accord pour dire que c'est très important pour comprendre le monde dans lequel on vit. L'Internet ne remplace pas la lecture et l'écriture. Pour bien comprendre, c'est important de passer par la lecture, de se faire des résumés.

Les finissants nous disent que lire et écrire est important même à notre époque où prédominent les médias électroniques. Le visionnement d'une vidéo ne peut pas remplacer la lecture, car lire est une activité directement associée à la compréhension. Aussi la lecture et l'écriture sont associées à la réussite personnelle, professionnelle et citoyenne.

C'est très important de savoir écrire et lire dans toutes les sphères de notre vie, pas juste dans nos études : ça aide à mieux comprendre la matière, mieux savoir interagir avec les gens et mieux communiquer que ce soit avec nos professeurs ou juste avec les gens qui nous entourent. (Finissant G)

C'est vraiment important et ça nous aide toute notre vie. On va toujours lire et on va toujours écrire peu importe le métier qu'on fait, pas seulement au cégep, mais dans la vie. Plus on lit, mieux on écrit, plus on comprend. (Finissant K)

La lecture, oui. Je dirais l'écriture aussi parce que c'est une forme de communication, c'est comme la base pour communiquer autre que parler. Et la lecture, on voit de l'écriture partout alors si tu as de la difficulté à lire, tu ne peux pas comme comprendre ce qui est écrit. Je ne suis pas d'accord pour dire que les vidéos et internet peuvent remplacer la lecture. (Finissant M)

Je trouve que c'est très important, c'est un fondement de la société, ça aide énormément à développer le cerveau ... pis sans ton cerveau, tu ne vas pas très loin...je pense que la lecture et l'écriture ça t'apprend à réussir dans plusieurs domaines en même temps. (Finissant N)

Pour écrire, c'est la même affaire, dans la vie, je vais avoir à écrire surtout des courriels je crois et je considère que moins y a de fautes d'orthographe mieux c'est. Plus t'es capable d'écrire des beaux textes selon la structure et tout, étudier, ça te permet d'être plus enclin à réussir dans la vie au plan professionnel et personnel. Ça permet de trouver certains moyens de t'exprimer. (Finissant B)

Je crois que l'écriture c'est très important. Pour avoir un emploi, le curriculum vitae, c'est la première impression que l'employeur va avoir, surtout s'il n'a pas la chance de te parler. De savoir bien écrire, bien construite un texte, pas d'erreur, c'est le premier regard que les gens peuvent avoir sur toi. (Finissant C)

La lecture, ce que ça nous apporte, c'est développer notre point de vue parce qu'on ne peut pas manifester notre opinion sur quelque chose qu'on ne connaît pas, pis tout

passer par les médias, que ce soit par La Presse, que ce soit par les livres, par les publications, par les téléphones cellulaires, par les ordinateurs, on participe à des conférences. Tout ça, les lectures, écrire sur les blogues, ça peut nous permettre finalement, de mieux comprendre ce qui nous entoure dans une société où y a beaucoup de rebondissements et participer à la vie citoyenne. (Finissant J)

4.2.4. Dimension affective

La dimension affective comporte trois items. Le premier item porte sur les sentiments à l'égard de l'écrit. Il se lit ainsi : Quels sont vos sentiments par rapport à l'écriture et la lecture? (Dans votre vie personnelle? Dans votre vie scolaire?) Dans la vie personnelle, les étudiants finissants vont dire souvent que ça les relaxe et les calme. C'est un bon divertissement qui leur permet d'oublier leurs problèmes. Une forte majorité vont dire que c'est surtout la lecture sur le plan personnel. Beaucoup disent que pendant leurs études, ils manquent de temps.

Sur le plan de la vie scolaire, l'écriture est importante pour communiquer. Ils aiment lire en politique, histoire et anthropologie ... parfois en philosophie. C'est diversifié.

Sur le plan personnel, c'est surtout les journaux, les romans policiers... ils aiment apprendre sur l'histoire. Les répondants associent en général la lecture à la liberté. Ils préfèrent la lecture à l'écriture.

J'ai un sentiment de liberté et ça peut amener beaucoup d'apaisement. (Finissant C)

J'aime beaucoup lire, personnellement, j'aime moins écrire. (Finissant O)

J'écrivais beaucoup quand j'étais jeune, mais on est tellement débordé! Qu'on a comme pas le temps d'aimer ça et prendre le temps de le faire. Je me consacre surtout aux textes scolaires. (Finissant H)

L'écriture c'est plus compliqué parce que par exemple dans un gros projet comme en DIASH, c'est plusieurs étapes : on combine lecture, écriture. C'est sûr que c'est plus compliqué, mais j'aime quand même ça. C'est un peu stressant parce que tu ne veux pas faire certaines erreurs de protocole, par exemple, tu ne veux pas faire des erreurs de plagiat, mais je considère que j'aime quand même ça. (Finissant B)

Au plan scolaire ce sont les livres en philosophie que je préfère. Les professeurs de philosophie proposent des livres vraiment intéressants. (Finissant D)

Puis lire des textes à l'école, parfois c'est un peu lourd, c'est pas nécessairement des textes qui m'intéressent ou des sujets palpitants, mais je préfère faire ça que des calculs de mathématiques, fait que, j'accepte. (Finissant G)

Lire, y a eu un moment dans ma vie au secondaire quand les livres étaient obligatoires, là la lecture, j'ai arrêté d'aimer ça. Je lisais beaucoup au primaire, au début secondaire, mais quand on nous imposait des livres, ça m'enlevait le goût de lire. Là on dirait qu'avec le cégep, même si j'avais des livres obligatoires, on dirait que ça m'a redonné le goût de lire. (Finissant M)

Le second item de cette dimension s'énonce ainsi : Quelles lectures aimez-vous faire sur le plan scolaire? Sur le plan personnel? Sur le plan des lectures scolaires, les lectures préférées par les étudiants sont assez diversifiées alors que sur le plan personnel, c'est la lecture de roman qui prédomine. Certains ont développé le goût de la lecture lors de leurs études collégiales.

Ces temps-ci je fais plus des lectures scolaires, reliées à mon programme. Je ne fais pas vraiment de lectures personnelles. (Finissant F)

Au plan scolaire, j'aime les lectures en sociologie, en psychologie et en philosophie parce que ça peut amener à réfléchir. Par exemple en économie ça se limite au texte, tandis qu'en philosophie, ça t'amène à te questionner personnellement, où je me situe par rapport au texte lu. En psychologie ça permet comme en philosophie à faire des liens et à pousser plus loin la réflexion. (Finissant C)

À présent, nous présentons les résultats de la troisième question : Qui vous a donné le goût de la lecture? L'écriture? Les participants ont indiqué que ce sont la famille, les parents en particulier pour la lecture. Pour ce qui est de l'écriture, ce ne semblait venir de personne en particulier. Certains ont dit que c'était au secondaire avec les choix de lecture présentés par leur professeur. Parfois, certains professeurs semblent avoir joué un rôle déterminant pendant le parcours scolaire de l'étudiant. Mais c'est le contexte familial qui est ici un facteur déterminant : la présence de livres à la maison, l'initiation à la lecture par un parent, le contexte propice à la lecture. Pour l'écriture, c'est différent, le goût d'écrire semble provenir surtout de motivations personnelles.

Je dirais que c'est surtout ma famille : mes parents et j'ai deux sœurs qui sont plus vieilles que moi. Donc, ça vient surtout de mon milieu familial qui m'a vraiment encouragé à m'améliorer. J'ai eu un beau parcours scolaire, j'ai jamais été découragée à apprendre, peu importe que ce soit la lecture ou l'écriture ou à l'oral. Si j'avais pas eu le bon contexte familial, je pense pas que j'aurais pas eu autant d'énergie à mettre dans mes études que je le fais en ce moment. (Finissant G)

Ça m'a été transmis par mes parents qui attachent beaucoup d'importance à cela... j'ai lu beaucoup de choses quand j'étais jeune, en grande partie à cause de mes parents. (Finissant L)

J'ai fait secondaire 1 et 2 en privé et je pense que le programme, ce qu'on écrivait était plus intéressant qu'en secondaire 3, 4, 5. Pis ma prof était vraiment géniale!

J'avais un attachement particulier avec cette enseignante-là, c'était plus le fun. (Finissant H)

Le goût de lire au secondaire, c'était ma prof. de secondaire 2. Parce que dans le fond elle nous disait de lire des livres, mais a nous obligeait pas à lire tel livre. C'est là que j'ai appris à aimer lire, que j'ai découvert parce que c'est elle qui m'a aidé qui m'a dit « Ben là regarde, toi t'es dans ce style-là, peut-être que des livres comme ça tu aimerais ça » J'ai vraiment commencé à aimer à lire parce que avant ça, les profs nous obligeaient à lire un livre que j'aimais pas, j'lisais par obligation tandis qu'avec elle a nous a vraiment montré que lire c'était bien pis qu'ça pouvait être le fun (Finissant A)

Dans ma famille quand j'étais jeune, je devais lire un couple de livres par semaine. Ensuite j'ai arrêté et depuis 3 ou 4 ans, j'ai recommencé par intérêt personnel que j'ai développé. Mes parents lisent beaucoup. Je le fais parce que j'aime ça. (Finissant D)

La lecture c'est pas mal important dans ma famille. Mes parents lisent à tous les soirs avant de se coucher y a tout le temps des livres dans la maison. Je dirais que c'est eux qui m'ont poussé à lire. On allait chercher des livres à la bibliothèque municipale quand j'étais plus petite. Je dirais que c'est mes parents. (Finissant M)

En conclusion de l'entretien, nous avons ouvert la discussion sur les solutions des étudiantes et étudiants à les aider pour améliorer leurs compétences à l'écrit. Nous les avons laissé exprimer librement leurs idées sur la lecture et l'écriture. Les finissants ont eu beaucoup de choses à nous dire. Certains se sont livrés à une appréciation de l'aide offerte, d'autres nous ont fait part de leurs suggestions. Nous aurons l'occasion de revenir sur certains de ces propos dans la discussion des résultats.

La question de fermeture s'énonce ainsi : Avez-vous d'autres commentaires à ajouter? Que faudrait-il faire selon vous pour améliorer les compétences en lecture dans le programme?

Les étudiants disent qu'offrir des choix de lecture peut être une option intéressante à condition de bien encadrer les lectures. Celles-ci doivent être en lien avec le sujet enseigné. Les lectures obligatoires ne sont pas la solution. Les étudiants disent s'investir davantage s'il y a un choix. Plusieurs insistent sur le facteur motivationnel : il faut que la lecture fasse sens pour l'étudiant, qu'elle ait un but. On suggère d'y associer un exercice à faire en classe sous la forme par exemple d'un questionnaire. Laisser une place à la créativité et permettre à l'étudiant de choisir un sujet qui l'intéresse en fonction de la discipline est souvent mentionné par les étudiantes et étudiants finissants lors des entretiens.

Au cégep les aides en lecture et en écriture sont vraiment bonnes. (Finissant C)

Pour améliorer la lecture et l'écriture au cégep, il faut arrêter de faire des lectures obligatoires comme dans le vide. Juste de dire "Pour le prochain cours ayez lu les pages de tant à tant du manuel", ça donne rien! (Finissant I)

Je pense aussi que les cours de philosophie peuvent être utiles parce qu'ils permettent de développer la réflexion. Peut-être commencer les cours de philosophie dès le secondaire, ça pourrait être intéressant... mais je pense qu'on pourra jamais régler ce problème-là à 100% parce que le milieu familial compte pour beaucoup... je pense que le contexte général de la vie nous pousse vers la rapidité, ce qui est le contraire du temps nécessaire pour lire un essai par exemple... je pense que c'est très important et que si on n'y porte pas attention et que si on n'en tient pas compte, ça pourrait empirer... mais les solutions ne sont pas simples. (Finissant L)

Mais les travaux de session, si ça reste dans le cadre du cours, de ce qu'ils ont vu, ben ça pourrait être intéressant de donner le choix à l'étudiant de choisir un sujet pis qu'il écrive sur ce sujet-là qui l'intéresse. Donner le choix aux étudiants je pense que ça pourrait être bien. (Finissant M)

Les lectures obligatoires dans les cours, c'est rarement des bons livres. Proposer des choix aux étudiants ce serait déjà mieux. (Finissant D)

Faudrait faire lire sur un sujet qu'on a traité en classe, ou, j'ai une de mes enseignantes en Sciences humaines qui elle, qu'est-ce qu'à fait, c'est qu'on a des questionnaires à remplir. Quand on fait notre lecture, on prend des notes en même temps, ça donne comme un but à cette lecture-là. (Finissant I)

Il y a une diversité de sujets dans tous les cours en Sciences humaines, alors en donnant le choix à l'étudiant, il va se donner à fond, il va fournir les efforts dans sa lecture plus que les lectures imposées. Je pense que ça, ça pourrait améliorer les performances en lecture. (Finissant M)

La lecture et l'écriture sont fondamentales. L'influence du milieu familial est déterminante. Les étudiants en provenance du privé avaient l'air d'avoir moins de difficultés, car ils avaient plus d'acquis en lecture et écriture. Un disait qu'il n'y avait pas assez de créativité dans le programme, d'autres ont dit qu'ils manquaient de temps pour bien lire étant donné le nombre de travaux à réaliser.

Mais tous les étudiants disent qu'on pouvait quand même réussir sans une grande maîtrise de l'écrit. Ils sont unanimes à dire qu'on peut obtenir un DEC en sciences humaines sans avoir les acquis pour aller à l'université. Ce qui demeure préoccupant, car le programme de sciences humaines n'est-il pas un programme préuniversitaire? Nous aurons l'occasion de revenir sur cela plus loin.

5. Résultats de l'enquête auprès des étudiants débutants en Sciences humaines

Cette section du rapport présente les résultats de l'enquête menée auprès des étudiants débutants dans le programme de Sciences humaines à l'automne 2017. D'abord, comme précédemment, nous débutons par les résultats de l'analyse quantitative suivis d'une synthèse des principaux aspects quantitatifs qui ressortent. Ensuite, ce sont les résultats de l'analyse qualitative pour chaque dimension du rapport à l'écrit qui sont décrits. Une synthèse suit cette description de l'analyse qualitative.

5.1. Résultats de l'analyse quantitative des étudiants débutants en Sciences humaines

Comme pour les résultats de l'analyse quantitative des étudiants finissants en Sciences humaines, nous abordons pour les étudiants débutants, les thèmes dans le même ordre. D'abord, nous débutons par l'écrit en général, suivi d'une description des indicateurs liés à la dimension conceptuelle et nous terminons par ceux associés à la dimension praxéologique.

5.1.1. L'écrit en général

Pour les étudiants débutants de notre enquête, globalement, ils considèrent important pour eux de lire (96 %) et d'écrire (97 %) sur le plan scolaire. Parmi ces derniers, l'aspect écriture semble plus important que l'aspect lecture selon les données détaillées du tableau 37. Ce sont 79 % des débutants qui ont répondu oui que c'est important pour eux d'écrire sur le plan scolaire comparativement à 65 % pour la lecture. Pour ceux qui ont répondu plutôt oui, nous retrouvons 18 % pour l'écriture et 30 % pour la lecture. Une question à se poser que nous pouvons poser : est-ce que les étudiants qui débutent dans le programme sont-ils plus habitués d'écrire que de lire? Nous reviendrons sur ce point dans la discussion des résultats.

Tableau 37. Résultats obtenus aux items (Q1 et Q2, n=230)

Choix de réponses	Sur le plan scolaire, est-ce important pour vous d'écrire (que ce soit sur support papier ou support électronique)?	Sur le plan scolaire, est-ce important pour vous de lire (que ce soit sur support papier ou support électronique)?
Oui	79 %	65 %
Plutôt oui	18 %	30 %
Plutôt non	2 %	4 %
Non	1 %	1 %

Pour les étudiants débutants, aux énoncés Sur le plan scolaire, pour moi, ÉCRIRE c'est ... et pour moi, LIRE c'est ..., le tableau 38 montre en ordre décroissant les mots qui reviennent le plus souvent. Nous pouvons remarquer que le terme important est très présent dans la pensée des débutants. C'est une valeur associée à l'écrit, un étudiant sur cinq pour la lecture et un peu plus d'un sur quatre pour l'écriture. Nous retrouvons également des mots liés à la dimension affective, difficile, facile. Il semble que facile s'applique davantage pour la lecture (9 % des étudiants l'ont mentionné) et difficile pour l'écriture (10 % dans ce cas). Pour la dimension conceptuelle, les étudiants débutants, lire et écrire pour eux sur le plan scolaire, c'est surtout pour apprendre et comprendre.

Tableau 38. Résultats obtenus aux items (Q13 et Q14)

Sur le plan scolaire, pour moi ÉCRIRE, c'est ... (n=219)	Sur le plan scolaire, pour moi LIRE, c'est ... (n=214)
Important (28 %)	Important (20 %)
Difficile (10 %)	Essentiel (9 %)
Essentiel (8 %)	Facile (9 %)
Facile (8 %)	Long (8 %)
Apprendre (5 %)	Apprendre (7 %)
Exprimer (5 %)	Comprendre (7 %)
Nécessaire (5 %)	Agréable (4 %)
Primordial (5 %)	Difficile (4 %)
Comprendre (4 %)	Ennuyant (4 %)
Noter (4%)	Intéressant (4 %)
	Utile (4 %)

5.1.2. La dimension conceptuelle

Les étudiants débutants conçoivent qu'écrire s'apprend d'abord par la pratique (92 % d'entre eux) et ensuite par la lecture (83 %) et enfin, par l'enseignement (81 %). Ils considèrent qu'il n'est pas trop tard au cégep pour développer la compétence à écrire (72 %) et à lire (69 %). Enfin, un étudiant sur trois trouve que l'écriture est un don.

Tableau 39. Résultats obtenus à l'item (Q10, n=230)

Selon vous,	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
1. Écrire s'apprend par la pratique.	2 %	6 %	33 %	59 %
2. On est doué pour l'écriture ou on ne l'est pas.	25 %	40 %	26 %	9 %
3. Écrire s'apprend en lisant.	2 %	15 %	50 %	33 %
4. Écrire s'apprend par l'enseignement.	3 %	16 %	50 %	31 %
5. Au cégep, il est trop tard pour développer la compétence à écrire.	40 %	32 %	20 %	8 %
6. Au cégep, il est trop tard pour développer la compétence à lire.	36 %	33 %	22 %	9 %

Les tableaux 40 et 41 montrent les fonctions de l'écrit. Pour les débutants, la lecture sert d'abord à apprendre ce qu'ils doivent savoir pour un examen (89 %) et à comprendre un sujet (86 %). Ce sont des fonctions utilitaires d'un point de vue scolaire. Ensuite, près de trois étudiants sur cinq trouvent que la lecture sert à satisfaire leur curiosité et à se divertir.

Pour les étudiants, écrire sert le plus souvent à répondre à des questions d'examens ou de devoirs et à noter ce qu'ils doivent retenir. Ce sont 93 % des débutants qui pensent cela. Les autres fonctions liées à l'écriture qui ont une fréquence élevée pour les débutants sont en ordre décroissant : préparer des travaux (86 %), les aider à retenir ce qu'ils écrivent (80 %), se souvenir de ce qu'ils doivent faire (79 %), mieux comprendre ce qu'ils doivent apprendre (77 %), communiquer avec les autres (74 %) et préciser leurs idées et réfléchir (73 %).

Tableau 40. Résultats obtenus à l'item *À quoi vous sert de LIRE?* (Q18)

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. À apprendre ce que vous devez savoir pour un examen. (n=230)	0 %	2 %	9 %	30 %	59 %
2. À satisfaire votre curiosité pour un sujet. (n=229)	1 %	12 %	26 %	28 %	33 %
3. À mieux comprendre un sujet. (n=228)	0 %	2 %	12 %	38 %	48 %
4. À vous divertir. (n=228)	7 %	17 %	20 %	25 %	31 %

Tableau 41. Résultats obtenus à l'item *À quoi vous sert d'ÉCRIRE?* (Q19, n=229)

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. À répondre à des questions d'examens, de devoirs.	0 %	1 %	6 %	19 %	74 %
2. À noter ce que vous devez retenir.	0 %	0 %	6 %	17 %	76 %
3. À vous souvenir de ce que vous devez faire.	1 %	4 %	16 %	24 %	55 %
4. À mieux comprendre ce que vous devez apprendre.	1 %	5 %	17 %	29 %	48 %
5. À vous aider à retenir ce que vous écrivez.	3 %	6 %	11 %	25 %	55 %
6. À préparer des travaux (recherches, exposés, etc.).	1 %	1 %	12 %	29 %	57 %
7. À préciser vos idées, à réfléchir.	1 %	10 %	16 %	31 %	42 %
8. À développer votre imagination.	11 %	15 %	28 %	20 %	26 %
9. À communiquer avec les autres.	3 %	5 %	18 %	24 %	50 %

Les tableaux 42 et 43 présentent les conceptions des étudiants débutants sur le niveau de maîtrise de l'écrit en fonction du contexte de réussite. Pour réussir dans la vie en général, 67 % des étudiants considèrent que cela prend une assez bonne maîtrise pour la lecture et 56 % pour l'écriture. Par contre, pour réussir au cégep et à l'université, cela exige une très bonne maîtrise, pour la lecture, 74 % des étudiants le pensent et 80 % pour l'écriture. Enfin, pour réussir dans sa profession future, c'est un peu plus d'un étudiant sur deux qui trouve qu'il faut une très bonne maîtrise de l'écrit.

Tableau 42. Résultats obtenus à l’item *Selon vous, de quel niveau de maîtrise de la LECTURE avez-vous besoin ...* (Q11, n=230)

Contexte de réussite	Faible maîtrise	Assez bonne maîtrise	Très bonne maîtrise
Pour réussir dans la vie en général?	6 %	67 %	27 %
Pour réussir au cégep ou à l’université?	1 %	25 %	74 %
Pour réussir dans sa profession future?	3 %	46 %	51 %

Tableau 43. Résultats obtenus à l’item *Selon vous, de quel niveau de maîtrise d’ÉCRITURE avez-vous besoin ...* (Q12, n=229)

Contexte de réussite	Faible maîtrise	Assez bonne maîtrise	Très bonne maîtrise
Pour réussir dans la vie en général?	7 %	56 %	37 %
Pour réussir au cégep ou à l’université?	2 %	18 %	80 %
Pour réussir dans sa profession future?	3 %	38 %	59 %

Pour clore la dimension conceptuelle, nous avons demandé aux étudiants leur perception selon l’importance que les enseignants de leur programme accordent à l’écrit. En ce qui concerne la lecture, 97 % des débutants pensent que c’est important de les faire lire et pour l’écriture, la proportion est de 95 %.

Tableau 44. Résultats obtenus à l’item *Selon vous, les enseignants des cours de votre programme en sciences humaines trouvent-ils important ...* (Q15, n=228)

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
De vous faire LIRE?	0 %	3 %	35 %	62 %
De vous faire ÉCRIRE?	0 %	5 %	43 %	52 %

5.1.3. La dimension praxéologique

Dans cette section, nous présentons les résultats qui se rattachent d’abord au volet lecture et au volet écriture. Nous poursuivons avec les difficultés à l’écrit pour terminer par présenter un portrait de la situation en français des étudiants débutants de notre échantillon.

5.1.3.1. Le volet lecture

Nous avons questionné les étudiants débutants sur la fréquence que leurs enseignants au secondaire leur demandaient de lire les genres de texte du tableau 45. Ce qui ressort de ce tableau, ce sont les pages d'un cahier d'exercices (82 %) , des consignes d'exercices ou d'activités à réaliser (80 %) et les pages d'un manuel obligatoire (79 %). Ensuite viennent les notes de cours remises sur papier (65 %) et les notes de cours mises au tableau ou sur une diapositive (55 %). Pour les autres genres d'écrits à lire, les proportions sont inférieures à 24 %. Nous pouvons voir que les enseignants du secondaire utilisent d'abord et avant tout des manuels obligatoires et des cahiers d'exercices (comprenant les consignes) pour faire lire leurs élèves. Nous reviendrons dans la discussion des résultats sur cet aspect.

Tableau 45. Résultats obtenus à l'item *Au cours de votre secondaire, à quelle fréquence vos enseignants vous demandaient-ils de lire les genres de texte suivants (en classe ou hors classe)?* (Q5)

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Notes de cours mises au tableau ou sur une diapositive (n=229)	4 %	16 %	25 %	25 %	30 %
2. Des notes de cours remises sur papier (n=229)	1 %	10 %	24 %	36 %	29 %
3. Des articles de revue, de journal (papier ou internet) (n=229)	20 %	35 %	32 %	11 %	2 %
4. Des rapports de recherche, banque de données (n=229)	24 %	35 %	30 %	7 %	4 %
5. Des ouvrages de référence (n=227)	20 %	25 %	31 %	16 %	8 %
6. Des pages d'un manuel obligatoire (n=228)	2 %	6 %	13 %	36 %	43 %
7. Des consignes d'exercices ou d'activités à réaliser (n=229)	1 %	6 %	13 %	29 %	51 %
8. Des pages d'un cahier d'exercices (n=228)	1 %	4 %	13 %	26 %	56 %
9. Des exercices en ligne (n=229)	24 %	38 %	20 %	14 %	4 %
10. Autres (n=144)	32 %	18 %	33 %	13 %	4 %

Les étudiants débutants préfèrent lire sur support papier dans une proportion de 62 % comme le montre le tableau 46. Lorsqu'ils comparent la lecture sur papier et la lecture sur écran, ils trouvent que c'est plus agréable (82 %), plus facile (71 %), plus motivant (65 %) et plus rapide (58 %) de lire sur support papier.

Tableau 46. Résultats obtenus à l'item *Sur quel support LISEZ-vous le plus souvent ?* (Q7, n=230)

Type de support	Pourcentage d'étudiants finissants
Support papier	62 %
Support électronique	14 %
Les deux	24 %

Tableau 47. Résultats obtenus à l'item *Si vous comparez LIRE sur papier et LIRE sur écran, diriez-vous que ...* (Q9, n=230)

	Sur écran	Sur papier	C'est pareil
1. C'est plus agréable de lire ...	8 %	82 %	10 %
2. C'est plus facile de lire ...	13 %	71 %	16 %
3. C'est plus rapide de lire ...	16 %	58 %	28 %
4. C'est plus motivant de lire ...	13 %	65 %	22 %

5.1.3.2. Le volet écriture

Le tableau 48 présente les résultats obtenus sur la fréquence à laquelle les enseignants demandaient de produire les genres d'écrits ci-dessous aux étudiants débutants. De ce tableau, il existe trois types de productions qui ressortent : les réponses écrites dans des examens ou des tests écrits (89 % des étudiants), les textes d'analyse (84 %) et les réponses à des questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel (81 %). Le genre textuel notes de cours représente 59 % des étudiants suivi de rapport ou travail de recherche à 40 %.

Tableau 48. Résultats obtenus à l’item *Au cours de votre secondaire, à quelle fréquence vos enseignants vous demandaient-ils de produire les genres d’écrits suivants (en classe ou hors classe)?* (Q4)

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Notes de cours (n=227)	2 %	18 %	21 %	30 %	29 %
2. Résumé de graphique, de schéma, de carte (n=228)	19 %	38 %	30 %	12 %	1 %
3. Rapport, travail de recherche (n=227)	5 %	21 %	34 %	23 %	17 %
4. Résumés de documents (trouvés à la bibliothèque, sur internet, etc.) (n=228)	15 %	34 %	30 %	14 %	7 %
5. Réponses à des questions écrites dans un cahier d’exercices ou dans un manuel (n=228)	1 %	6 %	12 %	30 %	51 %
6. Réponses écrites dans des examens, des tests écrits (n=228)	1 %	4 %	6 %	25 %	64 %
7. Production écrite (texte d’analyse, dissertation, etc.) (n=228)	1 %	3 %	12 %	39 %	45 %
8. Autres (n=149)	22 %	13 %	39 %	18 %	8 %

Un autre aspect de la dimension praxéologique est l’effort fourni lors d’une production écrite selon si elle est évaluée ou non. Pour les débutants, nous retrouvons 77 % d’entre eux faire un effort pour corriger les fautes dans un texte lorsque ce n’est pas évalué et la proportion grimpe à 98 % lorsque cela compte (tableaux 49 et 50). Pour la structure d’un texte, ce sont 88 % des étudiants qui font un effort lorsque cela n’est pas évalué et 100 % lorsque le texte l’est. Nous voyons l’importance de l’aspect sommatif dans l’effort fourni pour la structure et la correction des fautes dans un texte écrit.

Tableau 49. Résultats obtenus à l’item *Quand vous ÉCRIVEZ, si ça ne compte pas ...* (Q16, n=230)

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
1. Est-ce que vous faites un effort pour corriger les fautes dans votre texte?	40 %	37 %	15 %	8 %
2. Est-ce que vous faites un effort pour que votre texte soit bien structuré?	58 %	30 %	8 %	4 %

Tableau 50. Résultats obtenus à l’item *Et si ça compte, quand vous ÉCRIVEZ ...* (Q17, n=230)

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
1. Est-ce que vous faites un effort pour corriger les fautes dans votre texte?	89 %	9 %	2 %	0 %
2. Est-ce que vous faites un effort pour que votre texte soit bien structuré?	94 %	6 %	0 %	0 %

Le tableau 51 présente les résultats sur le type de support le plus souvent utilisé pour écrire et le tableau 52 compare l’écriture sur écran et sur papier selon différents aspects. Les débutants écrivent le plus souvent sur papier dans une proportion de 55 %. Seulement 7 % le font souvent sur support électronique et pour 38 %, c’est l’un ou l’autre. Lorsque les étudiants comparent les deux types de supports, ils trouvent qu’écrire sur écran, c’est plus propre (84 %), plus facile de corriger ses fautes (65 %), plus rapide (65 %) et plus efficace (58 %).

Tableau 51. Résultats obtenus à l’item *Sur quel support ÉCRIVEZ-vous le plus souvent?* (Q6, n=229).

Type de support	Pourcentage d’étudiants finissants
Support papier	55 %
Support électronique	7 %
Les deux	38 %

Tableau 52. Résultats obtenus à l’item *Si vous comparez ÉCRIRE sur papier et ÉCRIRE sur écran, diriez-vous que ...* (Q8).

	Sur écran	Sur papier	C’est pareil
1. C’est plus rapide d’écrire ...	65 %	25 %	10 %
2. C’est plus propre d’écrire ...	84 %	8 %	8 %
3. C’est plus motivant d’écrire ...	46 %	29 %	35 %
4. C’est plus agréable d’écrire ...	47 %	37 %	16 %
5. C’est plus facile de corriger ses fautes ...	65 %	22 %	13 %
6. C’est plus efficace d’écrire ...	58 %	24 %	18 %

5.1.3.4. Difficultés à l'écrit

Les tableaux 53 et 54 montrent la fréquence de différentes difficultés en lecture et en écriture chez les étudiants débutants. D'abord, pour les difficultés en lecture, les deux principales difficultés qui reviennent souvent chez les étudiants sont de se concentrer sur leur lecture (30 %) et de trouver de l'intérêt pour le contenu (27 %). Pour les difficultés en écriture, les étudiants ont souvent de la difficulté de trouver la motivation à écrire (21 %) et à remettre un texte sans trop de fautes (20 %). Dans l'ensemble, en regardant les pourcentages des fréquences souvent et très souvent, les étudiants débutants semblent avoir des difficultés plus élevées en lecture qu'en écriture à l'exception pour la compréhension du vocabulaire.

Tableau 53. Résultats obtenus à l'item *Quand vous devez LIRE dans vos cours, est-ce que vous avez de la difficulté à ...* (Q20)

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Comprendre le vocabulaire (n=228)	18 %	42 %	32 %	6 %	2 %
2. Vous concentrer sur votre lecture (n=228)	13 %	25 %	33 %	16 %	14 %
3. Trouver ce qui est le plus important (n=228)	12 %	30 %	39 %	14 %	6 %
4. Trouver de l'intérêt pour le contenu (n=227)	11 %	26 %	36 %	18 %	9 %
5. Comprendre le sens du texte (n=227)	15 %	44 %	26 %	10 %	5 %
6. Comprendre pourquoi vous lisez le texte (n=228)	22 %	40 %	21 %	11 %	6 %
7. Trouver les réponses aux questions posées (n=227)	17 %	36 %	32 %	11 %	4 %
8. Lire à haute voix (n=228)	50 %	20 %	13 %	9 %	8 %

Tableau 54. Résultats obtenus à l’item *Quand vous devez ÉCRIRE dans vos cours, est-ce que vous avez de la difficulté à ...* (Q21)

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Trouver les bons mots (n=228)	12 %	40 %	34 %	11 %	3 %
2. Trouver des idées (n=228)	10 %	34 %	40 %	13 %	3 %
3. Structurer le texte (n=228)	20 %	44 %	22 %	11 %	3 %
4. Remettre un travail bien présenté (n=228)	43 %	38 %	13 %	4 %	2 %
5. Remettre un texte sans trop de fautes (n=228)	27 %	35 %	18 %	10 %	10 %
6. Trouver la motivation à écrire (n=228)	17 %	33 %	29 %	14 %	7 %
7. Faire des phrases correctes (n=227)	33 %	43 %	16 %	5 %	3 %
8. Répondre correctement à la consigne (n=228)	25 %	49 %	20 %	4 %	2 %

Nous avons aussi demandé aux étudiants débutants s’ils avaient connu des difficultés à l’écrit depuis leur arrivée au cégep. Il faut rappeler que la collecte des données s’est effectuée d’octobre à novembre 2017 soit après 6 à 10 semaines de collégial. Au départ, ce sont 77 % des débutants qui affirment n’avoir connu aucune difficulté en lecture et 68 % en écriture depuis leur arrivée au cégep. Parmi ceux qui ont connu des difficultés, elles sont assez variées. La principale difficulté est la compréhension de texte (46 % des débutants qui ont des difficultés en lecture). Les autres difficultés sont le vocabulaire nouveau (14 %), les nouveaux genres textuels (12 %), la concentration (12 %) et la motivation (10 %). Cette variété de difficultés et surtout le pourcentage élevé pour la compréhension de texte sera expliqué dans la discussion des résultats.

Pour les difficultés que les débutants connaissent en écriture, elles se concentrent surtout sur les fautes (50 % des étudiants qui ont des difficultés). Nous retrouvons parmi les réponses des étudiants, les nouveaux genres textuels à produire (15 %) et la difficulté à trouver des idées (10 %).

Tableau 55. Résultats obtenus aux items *Depuis votre arrivée au cégep, avez-vous connu des difficultés en LECTURE ? ... en ÉCRITURE?* (Q25a et Q26a)

Choix de réponse	Pourcentage des étudiants ayant des difficultés en LECTURE depuis leur arrivée au cégep (n=227)	Pourcentage des étudiants ayant des difficultés en ÉCRITURE depuis leur arrivée au cégep (n=228)
Oui	23 %	32 %
Non	77 %	68 %

5.1.3.5. Situation des débutants en français de notre échantillon

Les tableaux 56 à 60 présentent un portrait de la situation en français des débutants de notre échantillon au cégep. D’abord, aucun étudiant de l’enquête n’a fait un cours d’appoint en français. Ensuite, pour les ressources consultées, 94 % des étudiants n’ont jamais ou rarement fréquenté le Centre d’aide en français et 93 %, les services adaptés. Ces pourcentages de fréquentation peuvent surprendre, mais nous rappelons que ces étudiants débutent le cégep et en sont entre leur sixième et leur dixième semaine d’études au collégial. Ils ne connaissent pas dès le départ les différentes ressources offertes par l’institution.

Tableau 56. Résultats obtenus à l’item *Jusqu’à présent au cégep, avez-vous fait ou faites-vous un cours d’appoint en français?* (Q22, n=227)

Choix de réponse	Pourcentage des étudiants
Oui	97 %
Non	0 %
Je n’ai pas eu de cours de français jusqu’à présent.	3 %

Tableau 57. Résultats obtenus à l’item *Depuis votre entrée au cégep, avez-vous déjà consulté :* (Q27)

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Le Centre d’aide en français (CAF)? (n=226)	91 %	3 %	3 %	1 %	2 %
Les Services adaptés? (n=228)	90 %	3 %	2 %	3 %	2 %

Les débutants de notre enquête ont répondu à 55 % qu'ils se situaient au-dessus de la moyenne durant leurs études secondaires et 28 % dans la moyenne. Depuis leur entrée au cégep, 36 % des étudiants indiquent être au-dessus de la moyenne de leur groupe en français et 27 % dans la moyenne. Il est important de noter que 20 % des débutants ont répondu qu'ils ne le savaient pas, comme nous l'indique le tableau 59. Se considérant au-dessus de la moyenne tant au secondaire qu'au collégial, leur perception de soi comme lecteur et scripteur de textes en Sciences humaines est positive. En effet, le tableau 60 montre que 71 % des étudiants débutants se considèrent comme bon à très bon lecteur et 68 % comme scripteur.

Tableau 58. Résultats obtenus à l'item *Durant vos études secondaires, où vous situiez-vous en français?* (Q23, n=229)

Choix de réponse	Pourcentage des étudiants
Au-dessus de la moyenne	55 %
Dans la moyenne	28 %
En-dessous de la moyenne	13 %
Je ne sais pas	4 %

Tableau 59. Résultats obtenus à l'item *Depuis votre entrée au cégep, où vous situez-vous en français dans votre groupe?* (Q24, n=229)

Choix de réponse	Pourcentage des étudiants
Au-dessus de la moyenne	36 %
Dans la moyenne	27 %
En-dessous de la moyenne	15 %
Je ne sais pas	20 %
Je n'ai pas de cours de français.	2 %

Tableau 60. Résultats obtenus à l'item *Comment vous considérez-vous comme :* (Q28, n=229)

	Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Très mauvais
LECTEUR de textes en Sciences humaines?	21 %	50 %	26 %	2 %	1 %
RÉDACTEUR de textes en Sciences humaines?	17 %	51 %	28 %	3 %	1 %

5.1.4. Synthèse des résultats quantitatifs des étudiants débutants en Sciences humaines

Voici la synthèse des principaux résultats ressortant pour l'analyse quantitative des étudiants débutants en Sciences humaines.

- Les étudiants débutants considèrent important pour eux de lire (96 %) et d'écrire (97 %) sur le plan scolaire.
- Les étudiants débutants conçoivent qu'écrire s'apprend d'abord par la pratique (92 %), par la lecture (83 %) et par l'enseignement (81 %).
- Les fonctions de l'écrit sont avant tout utiles sur le plan scolaire. Pour les débutants, la lecture sert d'abord à apprendre ce qu'il doit savoir pour un examen (89 %) et à comprendre un sujet (86 %). Écrire sert le plus souvent à répondre à des questions d'examens ou de devoirs (93 %) et à noter ce qu'ils doivent retenir (93 %), à préparer des travaux (86 %), à les aider à retenir ce qu'ils écrivent (80 %), à se souvenir de ce qu'ils doivent faire (79 %), à mieux comprendre ce qu'ils doivent apprendre (77 %), à communiquer avec les autres (74 %) et à préciser leurs idées et réfléchir (73 %).
- Au secondaire, les étudiants débutants avaient à lire le plus souvent les pages d'un cahier d'exercices (82 %), des consignes d'exercices ou d'activités à réaliser (80 %) et les pages d'un manuel obligatoire (79 %).
- Toujours au secondaire, les enseignants demandaient aux élèves de produire le plus souvent les genres d'écrits suivants : des réponses écrites dans des examens ou des tests écrits (89 % des étudiants), des textes d'analyse (84 %) et des réponses à des questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel (81 %).
- Les deux principales difficultés qui reviennent souvent chez les étudiants sont de se concentrer sur leur lecture (30 %) et de trouver de l'intérêt pour le contenu (27 %). Pour les difficultés en écriture, les étudiants ont souvent de la difficulté de trouver la motivation à écrire (21 %) et à remettre un texte sans trop de fautes (20 %).

5.2. Résultats de l'analyse qualitative des étudiants débutants en Sciences humaines

Nous exposons maintenant l'analyse qualitative des étudiants débutants dans le programme de sciences humaines. Nous abordons chaque dimension dans l'ordre suivant : conceptuelle, praxéologique, axiologique et affective. Des extraits d'entrevue illustrent les propos des étudiants débutants.

5.2.1. Dimension conceptuelle

Le premier item de la dimension conceptuelle porte sur les fonctions de l'écrit. Il se lit ainsi : Selon vous, à quoi sert la lecture et l'écriture dans l'apprentissage des cours en Sciences humaines? Quel rôle joue la lecture dans l'apprentissage des cours en Sciences humaines?

On s'entend pour dire que la lecture et l'écriture sert à fixer les apprentissages, car seulement assister au cours n'est pas suffisant. La lecture et l'écriture servent à la compréhension.

Comprendre les concepts de Sciences humaines pour pouvoir avoir une bonne compréhension de ce qui englobe le monde, ce qui nous entoure, ce qui permet de communiquer avec les gens. (Débutant 2)

Le second item sur lequel les étudiants ont été interviewés est : Selon vous, à quel moment de la scolarité apprend-on le plus à écrire? Si tu compares le travail scolaire à faire au cégep avec celui du secondaire, que dirais-tu? Les réponses sont ici très variées. Pour certains, c'est le secondaire, d'autres le primaire et d'autres encore le collégial. Ils disent qu'au secondaire, ils rencontraient peu de différents modèles de textes. Ils auraient aimé être mieux préparés pour le cégep. Ils étaient tous d'accord pour dire qu'au collégial, ils étaient à un autre niveau. Ils rencontrent maintenant des textes plus variés et plus élaborés.

Les deux niveaux on travaille beaucoup. C'est sûr qu'au cégep c'est plus exigeant, plus difficile à écrire, donc c'est clairement au cégep qu'on apprend le plus à écrire. Quand on finit le secondaire on devrait bien connaître la grammaire, mais au cégep ça va être plus la construction d'un texte. (Débutant 1)

Selon moi c'est au niveau secondaire dans le sens que c'est là que tu apprends à exprimer tes pensées et c'est là que tu te développes. Quand tu arrives au cégep tu as une certaine maîtrise de soi, c'est sûr que tu la développes tout au long de ta vie, mais le plus poussé c'est au secondaire. (Débutant 2)

Il y a une grosse différence entre ce qui nous est demandé au cégep par rapport au secondaire par ce qu'on est pas tant préparé quand on arrive au cégep en français. On se le fait dire que c'est plus difficile, mais on reste surpris parce que les professeurs sont beaucoup plus sévères dans leur correction et ce qu'on apprend on ne l'a pas nécessairement fait au secondaire. (Débutant 3)

Un troisième item qui a été exploré est Qu'est-ce qu'un étudiant en Sciences humaines devrait être capable de maîtriser en lecture et en écriture à la fin de son programme pour aller à l'université? Les étudiants reconnaissent qu'il y aura des exigences plus élevées à l'université. Il

y aura davantage de connaissances à maîtriser. Il faudra donc bien s'y préparer non seulement en écrivant sans fautes, mais en s'exprimant mieux.

L'étudiant doit développer un bon style académique pour être capable d'expliquer des concepts. Il n'est pas nécessaire d'avoir un beau style d'écriture comme si nous allions en Lettres, mais d'être capable d'expliquer des notions clairement et de manière concise. Ça se développe au cégep parce que la matière est plus complexe qu'au secondaire où on va surtout mettre l'attention sur les textes argumentatifs. Au cégep les tâches sont plus ciblées et de différentes natures ex : des résumés de lecture, des travaux de recherches, des questions longues dans les examens pour démontrer notre compréhension. Donc ça n'a pas la même utilité qu'au secondaire. (Débutant 4)

Développer la capacité de résumer, faire sortir les éléments importants, avoir une connaissance substantiel des sujets traités. (Débutant 6)

Qu'il puisse rédiger un texte avec des idées qui se suivent, être capable d'écrire ce qu'on veut exprimer et que ça fasse du sens sur le papier. À l'université cela va être encore plus important selon les débutants.

En écriture, l'orthographe, la grammaire, toutes les règles c'est important! Quelqu'un dans un milieu professionnel, dans un rapport qui fait des fautes, personnellement, je trouve que ce n'est pas professionnel. Ça va diminuer un peu la crédibilité de la personne. Donc, je suppose que c'est assez important! (Débutant 3)

L'étudiant doit développer un bon style académique pour être capable d'expliquer des concepts. Il n'est pas nécessaire d'avoir un beau style d'écriture comme si nous allions en Lettres, mais d'être capable d'expliquer des notions clairement et de manière concise. (Débutant 4)

La compréhension en lecture c'est le plus important! (Débutant 3)

Il devrait être capable de lire un texte complexe et d'utiliser un jugement critique par rapport à l'information dans le texte. (Débutant 5)

Concernant la lecture de textes scientifiques, comme ils sont au début de leur parcours, les étudiants ont peu à dire concernant le texte scientifique. C'est un genre de texte auquel ils commencent à s'initier et qui représente un défi. Ils ne sont pas encore familiers avec ce genre de textes.

Le cours de politique est celui que je trouve le plus intéressant, c'est celui dans lequel il y a le plus de lectures et c'est mon plus gros cours. Il faut faire de la recherche, aller chercher des textes dans lesquels il y a des explications scientifiques. Avant j'étais en soins infirmiers et je n'avais pas ce genre de textes. On peut dire que je commence à m'initier aux textes scientifiques. (Débutant 1)

Nous sommes bien préparés à la lecture d'un texte scientifique. J'ai commencé à lire des petites parties, mais pas un long texte scientifique. C'est sûr qu'avec le temps ça se développe, je suis seulement en première session. Je reconnais que ça représente un défi. (Débutant 2)

Peu à peu je m'habitue à lire des textes scientifiques, je suis de plus en plus capable. Les cours sont orientés là-dessus, alors ça aide. (Débutant 3)

On travaille les textes scientifiques dans quelques cours, j'aimerais que l'on en fasse dans plus de cours, mais ceux que nous faisons, nous préparent bien pour l'université. Ce serait optimal si nous en faisons un peu dans tous les cours. (Débutant 4)

Ma capacité à lire des textes scientifiques va dépendre du vocabulaire et des ressources à ma disposition pour m'aider. Nous avons commencé à en lire, mais ils ne sont pas très poussés, ils sont adaptés à notre niveau de compréhension. Les professeurs nous demandent de lire les textes scientifiques en dehors des cours. Pendant les cours ils vont revenir sur le texte en posant des questions de compréhension ou en faisant des résumés. (Débutant 5)

J'ai commencé à lire des textes scientifiques dans mes cours de psychologie. Le vocabulaire est plus spécifique et plus complexe, il faut chercher dans le dictionnaire ou ailleurs, mais c'est quand même accessible. Ça ne m'inquiète pas pour le niveau universitaire. (Débutant 6)

5.2.2. Dimension praxéologique

La dimension praxéologique concerne les questions suivantes : Comment s'est déroulé votre passage du secondaire au cégep sur le plan de la lecture et de l'écriture? Connaissez-vous des difficultés en lecture et en écriture depuis le début de votre session? Lesquelles? Qu'est-ce que vous avez fait pour remédier à ces difficultés?

En général, cela s'est bien passé. Certains sont allés chercher de l'aide comme ceux offerts dans les ateliers d'aide en philosophie. Ils sont d'accord pour dire que la marche est relativement haute entre le secondaire et le collégial. Cela leur a demandé davantage d'effort et de travail. Certains savaient qu'ils pouvaient demander de l'aide, mais ils ont préféré se débrouiller seuls.

Ils semblent avoir développé des stratégies de lecture et d'écriture comme faire des annotations et des résumés. Les trucs que certains professeurs leur ont donnés semblent aussi les avoir aidés. Ce qui a eu pour effet de les rendre plus confiants et moins stressés. À force de répétition, ils ont vu de l'amélioration dans leur compétence à l'écrit.

Je vois une amélioration dans mes analyses et avec la pratique j'ai moins peur, je suis moins stressée. (Débutant 2)

Je me suis améliorée à force de travailler. (Débutant 3)

Je vois une amélioration, mais c'est dû au fait qu'on en fait plus et non pas au fait qu'on est mieux encadré. Je crois que nous pourrions être mieux encadrés, ce sont des compétences transversales importantes à développer en Sciences humaines. (Débutant 4)

Je lis différemment. Je ne lis pas pour lire, j'analyse davantage, je me concentre sur le but de l'auteur dans son texte, quel est son opinion? Où il veut nous amener? Est-ce un texte pour nous informer? Je me pose beaucoup plus de questions et ma compréhension est meilleure. J'annote davantage mes textes, ce que je ne faisais pas avant, je surlignais seulement. Ce sont des méthodes que j'ai apprises aux ateliers d'aide en philosophie en grande partie. (Débutant 5)

Effectivement nous sommes plusieurs à avoir besoin d'aide en Sciences humaines étant donné que c'est plus difficile la lecture et l'écriture que les apprentissages concrets ou d'apprendre par cœur comme on le fait dans les autres programmes. (Débutant 6)

Au niveau grammatical je n'ai pas eu besoin d'aller au centre d'aide parce que j'avais déjà de bons acquis. Non, je n'ai pas eu de difficulté dans mon passage du secondaire au cégep. (Débutant 4)

5.2.3. Dimension axiologique

Dans cette section, nous présentons les questions liées à la dimension axiologique. D'abord, le premier item s'énonce ainsi : Qu'est-ce qui est important pour vous lorsque vous étudiez? Ici, c'est le travail bien fait, le devoir d'accomplissement qui domine. Ce qui est important avant tout est de bien comprendre la matière pour pouvoir bien performer lors d'une évaluation.

C'est de retenir la matière et de la comprendre surtout. Si je n'arrive pas à tout retenir, mais que je comprends, c'est plus facile à l'examen. (Débutant 3)

Un autre item de cette dimension est l'importance de l'écrit dans la vie en général. Il se lit ainsi : Est-ce important la lecture et l'écriture pour réussir dans la vie en général? Pourquoi? On reconnaît l'importance de la lecture et de l'écriture pour pouvoir signer un document ou un

contrat. Selon les étudiants débutants, l'écriture est encore plus importante que la lecture parce qu'elle laisse des traces et permet de révéler le niveau de professionnalisme de la personne. Cela est déterminant dans les choix de société. Pour pouvoir participer pleinement à la société, il faut être capable de bien communiquer. C'est pourquoi la lecture et l'écriture sont essentielles.

Je trouve ça super important! Surtout dans la société dans laquelle on évolue, pour te démarquer il faut bien s'exprimer et savoir s'exprimer provient de la lecture et de l'écriture. (Débutant 1)

Oui, la communication est à la base de tout. Actuellement je constate un grand manque de respect dans tous les milieux que l'on reçoive un communiqué ou autrement, il y a souvent des fautes, ça manque de respect, de minutie. D'être capable de bien communiquer et de bien écrire ajoute du professionnalisme dans tout ce que tu fais. (Débutant 4)

Quand j'écris des « textos », pour moi c'est important de les écrire sans faute, ça a une certaine classe et c'est plus attirant quelqu'un qui sait écrire et qui sait lire des textes plus poussés. (Débutant 1)

Dans les métiers c'est important de comprendre ce que l'employeur va vouloir dans les rapports écrits. Quand il faut en écrire, c'est important de bien l'écrire pour que ce soit compréhensible et professionnel. (Débutant 1)

L'écriture c'est important parce que si tu écris à un employeur et que c'est plein de fautes, ça enlève de la crédibilité. Les textos c'est moins important, mais pour un emploi, c'est important de bien écrire, avoir une bonne formulation de phrases. (Débutant 6)

L'éducation ça ne se fait pas seulement à l'école, il faut que tu continues la lecture, bien t'informer, lire les journaux etc. (Débutant 1)

Oui c'est important! Quand on vieillit on a des contrats à lire, des documents à notre travail, c'est important de les comprendre. Des contrats j'en ai déjà vu et le niveau de la langue est difficile à comprendre. C'est important de bien comprendre pour savoir dans quoi on s'embarque. (Débutant 3)

Nous n'avons pas tous les mêmes compétences ou les mêmes intérêts à lire des textes scientifiques, mais un adulte devrait avoir la capacité de lire des textes plus généraux, des synthèses, allez chercher des informations dans plusieurs textes et plusieurs livres différents. (Débutant 5)

La lecture? Ça dépend de ce que tu vas faire plus tard, mais comme il y a de l'écriture partout, c'est important! Si tu lis moins bien, ça dérange un peu moins que si tu écris moins bien. La lecture est plus individuelle, si tu lis lentement ça ne se voit pas, mais si tu écris mal ça laisse des traces. (Débutant 6)

Les valeurs associées spontanément à l'écrit qui ont été explicitement mentionnées par les étudiants sont au nombre de quatre : la liberté, la communication, le professionnalisme et la paix. La communication est associée au professionnalisme. La liberté et la paix sont des valeurs plus fondamentales qui peuvent être associées à l'écrit pour certains.

La lecture procure un sentiment de liberté. (Débutant 3)

La communication c'est ce qu'il y a de plus important! (Débutant 5)

5.2.4. Dimension affective

Dans la dimension affective, nous voyons les propos des étudiants débutants selon trois items. Le premier est le suivant : Quels sont vos sentiments par rapport à l'écriture et la lecture? (Dans votre vie personnelle? Dans votre vie scolaire?)

Pour la majorité des répondants, ce sont des sentiments en général positifs. Certains lisent beaucoup pour leur propre culture générale et afin de compléter les connaissances qui ont été acquises dans leurs cours. Ils disent écrire à la fois pour eux-mêmes et pour effectuer un travail scolaire. Cela leur procure un sentiment d'évasion et de calme. Un sentiment de plénitude est aussi associé à la lecture et l'écriture dans la vie personnelle et scolaire. Mais ils soulignent aussi le manque de temps lors des études collégiales.

Malheureusement depuis mes études collégiales je lis beaucoup moins à cause de la charge de travail et de mon emploi à temps partiel. (Débutant B)

Concernant les lectures appréciées, beaucoup ont parlé de leurs cours de politique et de sociologie. Sur le plan personnel, on a parlé de lectures variées à portée sociale ou historique. Des romans qui font réfléchir ou des auteurs classiques font aussi parti des choix qui sont aimés des répondants.

J'aime lire l'actualité : le journal en ligne comme la Presse+. En ligne on a accès à plus de choix. J'aime beaucoup lire des romans, actuellement je termine 1984 et ce n'est pas dans le cadre d'un cours. J'aime les romans québécois et les romans qui permettent de réfléchir, d'apporter d'autres points de vue sur des situations que tu peux avoir interprété d'une manière différente. Je préfère les romans historiques aux romans fantastiques. (Débutant 2)

Pour ce qui est des cours, j'aime lire en anthropologie parce qu'on voit d'autres cultures. En politique je trouve que c'est intéressant! (Débutant 3)

Le second item s'énonce ainsi : Qui vous a donné le goût de la lecture? De l'écriture? Ce sont en premier lieu les parents ensuite les professeurs et enfin les amis qui semblent avoir joué un rôle dans le goût de la lecture et de l'écriture. Le professeur qui lance un défi ou qui propose des choix de lecture a été déterminant.

Ce sont les professeurs au secondaire. Surtout les professeurs de français de secondaire IV et V. Je lis vite quand même, je lis à chaque soir et quand j'avais terminé un roman les professeurs en proposaient un autre en disant « Lis ça, ça va t'intéresser aussi! ». (Débutant 2)

Ce sont mes parents qui m'ont donné le goût à la lecture et particulièrement une enseignante au primaire pour qui la lecture c'était vraiment important. Elle en faisait des jeux, des compétitions. C'est ce qui m'a vraiment donné le goût de lire! (Débutant 5)

Le troisième item de cette dimension porte sur les sentiments ou émotions en général lorsqu'une personne lit ou écrit. L'énoncé de l'item est : Comment vous sentez-vous lorsque vous lisez et que vous écrivez? L'émotion générale associée? L'émotion générale associée est pour la grande majorité très positive. Sauf exception, les étudiants ayant participé aux entretiens accordent une grande importance à la lecture et à l'écriture dans leur vie scolaire et personnelle. Ils doivent cependant parfois faire des choix.

Avant j'écrivais de la poésie pour le plaisir et j'ai arrêté parce que les travaux au cégep c'est quand même un défi à chaque fois, donc je me concentre plus là-dessus. (Débutant 1)

J'écris des petits textes sur le plan personnel, j'exprime mes pensées, j'annote mes textes, je fais des résumés et je ne le fais pas seulement pour les cours. (Débutant 2)

Quand j'ai le temps, comme l'été à la plage, j'apporte un livre et je trouve ça l'fun de lire. C'est très positif! (Débutant 1)

Je n'ai jamais vraiment aimé lire. Petite, il fallait me forcer à lire, je faisais les lectures obligatoires sans plus. Je n'aime pas vraiment lire, mais je lis quand même assez bien, je lis assez vite, mais ce n'est pas ce que je vais faire dans mes loisirs. (Débutant 6)

Enfin, pour clore cette partie de l'analyse qualitative des étudiants débutants, l'item de fermeture posé aux étudiants se lit ainsi : Que faudrait-il faire, selon vous, pour améliorer les compétences en lecture dans le programme? Avez-vous d'autres commentaires à ajouter?

Les étudiants aimeraient avoir été mieux préparés à faire face à une diversité de textes au secondaire. Ils notent que les exigences en lecture et écriture varient énormément selon les enseignants. Ces derniers pourraient être plus exigeants dans leurs évaluations en lecture et écriture. Suggérer des choix de lecture fait aussi partie des solutions à envisager, obliger les élèves à suivre des cours de mise à niveau aussi. Ils remarquent qu'il y a beaucoup de lectures suggérées, mais peu de suivi. Ça demeure facultatif pour plusieurs et plusieurs ne le font pas. Ils reconnaissent aussi qu'ils pourraient être accompagnés davantage dans le développement de leur compétence à l'écrit.

Être capable de faire naître de l'intérêt pour la lecture et l'écriture chez les étudiants c'est motivant et facilitant. (Débutant 1)

Il n'est pas trop tard une fois rendu au cégep. Je sais qu'il y a un cours de rattrapage en français : français mise à niveau. Je sais qu'il y a plusieurs étudiants qui ne font pas partie de ces groupes en début d'année, ou qu'ils ont refusé de le prendre, ils considèrent qu'ils n'ont pas besoin de le prendre. Quand ils arrivent dans les travaux de recherches ils sont en difficulté. Je pense qu'on devrait augmenter la note pour qui obligatoire de suivre ce cours afin de permettre aux étudiants de réussir. On pense qu'on est correct avec le bagage du secondaire, mais on arrive au cégep et on n'est pas prêt. Il serait important de revoir les exigences pour le cours français mise à niveau. (Débutant 3)

Il y aurait mieux à faire pour nous enseigner dans un travail de recherche comment étaler nos arguments, qu'est-ce qui devrait aller en premier dans les idées? Actuellement les professeurs s'occupent des mots, mais moins des idées. (Débutant 4)

Je trouve que le filtre au secondaire n'est pas assez bon au niveau de l'orthographe. Ça devrait être acquis au secondaire, mais le niveau d'exigence du secondaire, le test du ministère, n'est pas assez élevé pour le collégial. Le filtre pourrait être plus élevé pour le cégep et peut-être offrir des cours d'été avant l'arrivée au collégial. Faire un test diagnostique au début de la session au cégep pour cibler les élèves en difficultés et dire d'aller au centre d'aide en français. Ça ferait un filtre de base. (Débutant 4)

Certains professeurs n'insistent pas sur l'importance de lire et de bien écrire, ils vont dire ce qu'il y a à lire et à analyser, mais ils ne font pas d'accompagnement et si tu as une moins bonne note, tant pis! (Débutant 6)

Nous constatons une grande diversité dans les remarques des étudiantes. Que dégager de tout cela? Nous discuterons maintenant de ces résultats en fonction de nos dimensions provenant de notre cadre théorique afin de pouvoir en dégager les pistes d'interventions possibles et tirer les conclusions générales à notre recherche.

Discussion des résultats

6. Discussion des résultats

6.1. La compréhension des dimensions du rapport à l'écrit des étudiants de Sciences humaines

6.1.1. La dimension conceptuelle

L'enquête par questionnaire a permis de montrer que les étudiants en Sciences humaines trouvent qu'au cégep il n'est pas trop tard pour développer la compétence à lire et à écrire. D'ailleurs, lors des entretiens, les étudiants ont bien indiqué qu'il voit une continuité dans l'apprentissage en particulier de l'écriture. Au primaire c'est plutôt la base, au secondaire, c'est davantage apprendre pour dire quelque chose, exprimer ses idées avec peu de variétés dans les genres textuels tandis qu'au cégep, c'est plutôt pour mieux formuler et approfondir ses idées, être en contact avec de nouveaux genres textuels plus variés et élaborés.

Pour les étudiants (finissants et débutants), les fonctions de l'écrit sont d'abord et avant tout des fonctions utilitaires axées sur le plan scolaire. Lire sert à apprendre ce qu'ils doivent savoir pour un examen et à comprendre un sujet. Écrire sert à noter, à répondre à des questions, à préparer des travaux, à retenir, à comprendre ce qu'il doit apprendre. Lors de l'enquête par questionnaire et entretiens, les étudiants ont exprimé l'utilité de ces fonctions associées à l'écrit. Donc, pour réussir ses études au cégep et à l'université, plus de 80% des étudiants conçoivent que cela exige une très bonne maîtrise de l'écrit.

Les étudiants trouvent que la lecture et l'écriture jouent un rôle central particulièrement en Sciences humaines. Certains vont même jusqu'à identifier la fonction épistémique de l'écriture, l'importance de l'écriture pour apprendre. Or nous savons que ce ne sont pas toutes les activités d'écriture qui développent cette fonction (Blaser, 2007). Accorder de l'importance aux écrits intermédiaires par exemple permet de développer davantage cette fonction (Chabanne et Bucheton, 2008). Ce sont des écrits invisibles, car ils sont peu pris en compte dans l'enseignement. Ce sont des brouillons, ébauches, premiers jets qui laissent des traces tout en aidant à penser. Pour mieux en tirer profit, il faudrait mettre davantage l'accent sur le processus d'écriture (Bucheton, 2014).

Les étudiants finissants appréhendent la complexité que représente le texte scientifique¹⁶. Ils reconnaissent son importance dans leurs études présentes et à venir. Ils sont conscients que l'université représente un degré de difficulté plus élevé au niveau de l'écrit : développer des habiletés plus complexes, apprendre à mieux discriminer l'essentiel, lire et écrire plus rapidement. Pour les débutants, ils en ont une représentation approximative et cela est normal étant donné qu'ils n'ont pas encore été confrontés à ces difficultés.

6.1.2. *La dimension axiologique*

Sur le plan scolaire, écrire semble plus important pour les finissants et les débutants que lire d'après les résultats issus de l'enquête par questionnaire. Ce sont 83 % des finissants et 79 % des débutants qui ont indiqué oui à l'importance de l'écriture pour eux sur le plan scolaire comparativement à 68 % et 65 % respectivement pour la lecture. Nous pouvons noter un écart de 14 à 15 % entre ces deux activités cognitives. La question à se poser est pourquoi l'écriture est-elle si importante comparativement à la lecture? C'est souvent par l'écriture que les étudiants témoignent de ce qu'ils ont lu et appris. L'écriture laisse des traces et permet de révéler le niveau de professionnalisme de la personne.

Lors des entretiens, les valeurs qui ont été nommées sont : l'autonomie, la culture générale, la persévérance, le respect pour la matière, l'esprit critique, être appliqué, bonne compréhension de la matière, le sens de l'organisation, etc. Les valeurs mentionnées par les étudiants reflètent celles d'étudiants modèles qui ont su s'organiser dans leurs études pour mieux se conformer aux exigences.

Aussi, nous sommes conscients que le terme de valeur est polysémique, car, comme le constate Heinich (2017), il peut signifier à la fois la valeur de l'objet, la valeur de l'objet attribué par des acteurs et les principes qui sous-tendent la valorisation. Ultimement, ces choix sont motivés par « [...] les représentations collectives dont sont dotés les individus, et par les possibilités qu'offrent les contextes d'activation de ces représentations à propos d'un objet » (Heinich, 2017, p.167). Nous croyons que les valeurs ne sont pas des entités autonomes, elles dissimulent des rapports sociaux comme le montre la sociologie de Bourdieu. Elles témoignent de l'importance

¹⁶ Nous parlons ici de la forme d'un article scientifique avec les composantes habituelles (problématique, cadre théorique, méthodologie, analyse et interprétation).

accordée à l'écrit dans la société et la famille. L'importance de se conformer au rôle attendu transparait ici fortement.

6.1.3. La dimension affective

Lors des entrevues, les étudiants ont affirmé aimer mieux la lecture que l'écriture sur le plan personnel. Sur le plan scolaire, les lectures qu'ils préfèrent sont diversifiées en fonction de leurs intérêts disciplinaires. Ils trouvent que l'écriture des travaux scolaires prend beaucoup de leur temps, donc, ils sont moins portés à écrire sur le plan personnel.

Plusieurs des étudiants interviewés ont tenu à dire que leurs études secondaires dans une institution privée ou encore dans un programme enrichi les avaient bien préparés à développer leur compétence en lecture et écriture. Le rôle du milieu familial (le parent qui lit des livres, la présence de livres à la maison) semble aussi avoir joué un rôle déterminant dans le goût pour l'écrit. Les étudiants qui ont accepté de participer aux entretiens semblent être davantage favorisés.

Cela va aussi dans le sens des études sociologiques depuis Bourdieu et Passeron (1970) qui analysait les mécanismes qui déterminent l'élimination des enfants des classes défavorisés. Cela rejoint aussi les études récentes comme celles de Draelants et Ballatore (2014) qui présente la notion de capital culturel en lien avec le capital linguistique. La culture produit des dispositifs cognitifs. Nous savons aussi que l'hétérogénéité des classes est bénéfique pour les élèves en difficulté et que cela tend à s'effacer dans les concentrations ou dans le cadre d'écoles privées. Cela permet peut-être d'expliquer pourquoi les apprentissages en lecture et écriture sont plus difficiles chez ceux qui ont eu un parcours régulier au secondaire. Les étudiants participants aux entretiens ont remarqué que plusieurs de leurs collègues éprouvant des difficultés n'ont pas bénéficié d'un programme enrichi au secondaire ou de la fréquentation d'une école privée. Ils reconnaissent aussi qu'il peut aussi y avoir un problème de motivation, d'absence de volonté d'y mettre les efforts nécessaires. Les institutions privées et les programmes enrichis sont plus exigeants en termes de nombre de lectures ou de productions écrites. Étant donné que la charge de travail est plus élevée, le passage du secondaire au collégial s'en trouve souvent ainsi facilité.

D'ailleurs, lors de l'enquête par questionnaire, les étudiants débutants et finissants ont indiqué que les principales difficultés à l'écrit concernent l'intérêt pour le contenu et la motivation à écrire. Chez les finissants, cela représente tout de même un étudiant sur cinq.

6.1.4. La dimension praxéologique

Selon les finissants, au collégial, les principales lectures les plus souvent demandées par leurs enseignants concernent les notes de cours (87 % au tableau ou sur une diapo et 76 % sur papier), les pages d'un manuel obligatoire (76 %) et les consignes d'exercices ou d'activités à réaliser (70 %). Pour les productions écrites, le plus souvent, ce sont les réponses écrites (examens ou tests) (94%), les textes d'analyse (89 %), les notes de cours (86 %) et le rapport ou travail de recherche (80 %). Les étudiants du programme lisent et écrivent beaucoup, les notes de cours sont très présentes comme genres textuels à lire et à écrire.

Au secondaire, selon les étudiants débutants dans le programme, les principales lectures les plus souvent demandées par leurs enseignants sont les pages d'un cahier d'exercices (82 %), les consignes d'exercices ou d'activités à réaliser (80 %) et les pages d'un manuel obligatoire (79 %). Les notes de cours comme genre textuel à lire sont moins présentes (65% sont remises sur papier et 55 %, au tableau ou sur diapositive). Quant aux productions écrites, les débutants ont indiqué que le plus souvent, ce sont les réponses écrites (examens ou tests écrits à 89 %), les textes d'analyse (84 %) et les réponses à des questions écrites (cahier ou manuel à 81 %). Les notes de cours représentent seulement 59 % des genres le plus souvent demandés.

Nous constatons qu'entre les productions demandées au secondaire et celles au collégial pour les notes de cours, il y a un écart assez important dans le programme des Sciences humaines. Pour aider à la réussite du premier trimestre, des ateliers sur la prise de notes pourraient être aidant pour les étudiants qui arrivent du secondaire.

Nous avons vu particulièrement chez les débutants que les écrits disciplinaires peuvent représenter un défi important. Seulement 38% des finissants affirment n'avoir aucune difficulté en écriture. La lecture et l'écriture sont encore un défi important pour les finissants. Concernant la question en lien avec la préparation pour l'université, nous avons demandé aux étudiants s'ils estimaient être bien préparés pour la lecture d'un texte scientifique. La majorité des étudiants nous ont dit être bien préparés. Il faut cependant prendre en compte que nos participants autant de

par les réponses fournies que par leurs caractéristiques ne semblent pas avoir de difficultés majeures en lecture et écriture. S'ils en ont eu, ils ont développé des moyens pour y remédier. Or, il faut savoir que la compréhension d'un texte scientifique est un défi très important pour les élèves en difficulté. « Ces difficultés amènent ainsi les élèves à développer des conceptions naïves inappropriées et à recourir à des stratégies de traitement de l'information inadaptées ». (Marin, Crinon, Legros et Avel, 2007, p.120).

6.2. Les pistes d'interventions

6.2.1. Les choix de lecture et d'écriture

Les étudiants finissants insistent lors des entretiens sur l'élément motivationnel comme étant déterminant dans le développement des compétences en lecture et écriture. Concernant la motivation nous pouvons nous demander quel est le rôle de l'enseignant à ce niveau.

L'enseignant instaure un climat de maîtrise quand ses interventions sont principalement orientées vers l'apprentissage, les progrès personnels et la valorisation du travail et des efforts. Par contraste, il installe un climat de compétition quand la comparaison sociale, la compétition interpersonnelle, et le résultat final sont valorisés (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006, p.150).

Dans leur réponse à la dernière question ouverte, les étudiants nous ont fait part de leurs recommandations pour améliorer le développement de la compétence à l'écrit. Ils nous ont souvent parlé de l'idée de permettre un choix de sujets à lire en lien avec la matière ce qui aurait un impact sur la motivation. Le fait de pouvoir choisir un objet d'apprentissage relève du climat de maîtrise illustré plus haut par Sarrazin, Tessier et Trouilloud (2006). Pour ces auteurs : « [L]'idée essentielle à retenir est que le climat de maîtrise produit des conséquences positives sur les apprentissages scolaires et que le climat de compétition génère des effets controversés que la recherche n'a pour l'instant pas réussi à éclaircir totalement » (p.177)

6.2.2. L'aide en français et en philosophie

Nous remarquons que, lorsque les étudiants ont eu besoin d'avoir recours à de l'aide pour remédier à leurs difficultés, ils ont jugé que cet aide était utile et approprié. Ceci représente un bon signe pour les mesures d'aide au collégial. Le principal défi est de pouvoir rejoindre un plus grand nombre d'étudiants, surtout chez les débutants qui ne connaissent pas bien les ressources offertes dès la première session.

Nous avons constaté, dans une recherche antérieure (Bousquet, Desmeules et Dezutter, 2015) que la situation est favorable à la mise en place d'un travail de collaboration entre les enseignants de français et ceux de Sciences humaines. Dans le cadre de ces travaux écrits, les enseignants de Sciences humaines portent une attention particulière à la structuration des éléments de contenus, à la précision des informations ainsi qu'aux stratégies discursives. Ces différents aspects relèvent clairement de la compétence scripturale et pourraient donner lieu à un travail conjoint avec les enseignants de français, notamment sur des éléments de grammaire textuelle et le lexique propre à différentes disciplines. Il semblerait utile aussi de mener une réflexion permettant aux étudiants de prendre conscience des particularités des divers genres textuels à rédiger afin par exemple que le modèle de la dissertation littéraire, qui prend beaucoup de place dans le cours de français, ne constitue pour eux l'unique modèle de texte. Ce sont des pistes qui pourraient certainement être travaillées dans le cadre de formations ou de journées pédagogiques réunissant les enseignants de Sciences humaines et les enseignants de français. Ce travail commun pourrait donner lieu à des interventions concertées en matière de langue, au profit du développement de la compétence d'écriture des étudiants.

Concernant la discipline philosophie, nous avons constaté (Lavoie et Desmeules, 2010) que les recherches québécoises en didactique de la philosophie étaient à peu près inexistantes. Nous savons aussi qu'il existe des spécificités propres à la lecture et à l'écriture qui varient d'une discipline scolaire à une autre, des connaissances déclaratives et procédurales qui permettent d'accéder au sens des textes propres à cette discipline (Shanahan & Shanahan, 2008). Comme l'affirme Lanctôt (2017, p.3) :

[...] toute discipline scolaire- comme toute profession - fait appel à des écrits spécifiques. Il ne suffit pas d'apprendre aux élèves à lire, à analyser des textes littéraires et à écrire des dissertations pour qu'ils maîtrisent spontanément l'ensemble des genres textuels qu'ils rencontreront dans leur cursus scolaire (Lanctôt, 2017, p.3).

Or, les étudiants sont rarement formés à reconnaître ces particularités disciplinaires et à les utiliser à leur avantage. En dehors des cours de français, « le cadre générique et la forme discursive sont rarement précisés » (Noyère, 2002, p.239). Grâce à un projet d'innovation pédagogique, nous avons découvert qu'il est possible d'adapter un cours de philosophie en fonction du développement de la compétence à l'écrit. Les sujets de rédaction mis en place dans cette approche favorisent un encadrement des étudiants dans toutes les phases de l'écriture, de la

compréhension des consignes à la révision du texte, en passant par la séquence des évaluations formatives et sommatives (Desmeules, Dubois et Blaser, 2013). Il serait avantageux de se demander comment peut-on mieux améliorer l'accompagnement au développement de la compétence à écrire un texte philosophique? Il faudrait entreprendre une recherche visant à tester une méthode d'accompagnement en classe afin d'initier des changements de pratique en ce sens.

À l'instar de plusieurs initiatives locales, nous avons mis en œuvre une mesure d'aide adaptée à la discipline philosophie qui vise à renforcer, adapter à la discipline et réactiver les habiletés en lecture et écriture des étudiants éprouvant des difficultés. Les résultats sont encourageants comme en témoigne une analyse institutionnelle (Desmeules, Leclerc et Dubé, 2017). Un travail similaire pourrait être effectué pour chaque discipline tant comme mesure hors classe que dans les interventions en classe. Comme le soulignent des professeurs et chargés de cours de l'UQAM :

Toutes ces dimensions sont chapeautées par la discussion métacognitive interne, qui consiste à mener une réflexion à voix haute (par la suite intériorisée) et à parler au texte, à l'annoter en fonction de ses propres réflexions en interaction avec lui et lors de l'application de stratégies, mais aussi externe, lorsque la construction du sens se réalise par les interactions les discussions en petits groupes et en grand groupe. Ces composantes sont intégrées dans les pratiques lors de routines en classe, guidées par l'enseignant ou l'enseignante lors d'ateliers en sous-groupes ou individuellement [...] » (Ouellet, Dubé et Boultif, 2016, p.11).

6.2.3. L'accompagnement à l'écrit disciplinaire en Sciences humaines

En ce qui concerne plus spécifiquement les Sciences humaines, à savoir le texte scientifique, Marin, Crinon, Legros et Avel (2007) nous offrent plusieurs pistes de réflexion pertinentes qui pourront inspirer un futur plan d'intervention à ce sujet. D'abord les auteurs remarquent que l'un des principaux obstacles à l'activité référentielle lors de la lecture d'un texte scientifique est l'absence de connaissances sur la question. C'est pourquoi ils recommandent des interventions en profondeur sur le plan des connaissances. On ne peut se contenter d'intervenir en surface sur des modalités linguistiques par exemple. Il faut aussi combler les informations lexicales manquantes, fournir les clés de lecture du vocabulaire de la discipline. Mais cela n'est pas suffisant pour construire la cohérence de l'ensemble du texte, cela prend aussi des notes explicites qui vont permettre d'établir les liens de causalité du texte. « Apprendre à lire et à comprendre ne saurait constituer un apprentissage purement technique, détaché des contenus de connaissances véhiculés par les textes » (p.10). Ici le simple décodage et le repérage sont largement insuffisants. Il faut

apprendre à se poser les bonnes questions et pouvoir mettre en relation les connaissances et la structure du texte et éviter de traiter l'autre en vase clos ou de façon morcelée. Les auteurs nous rappellent que : « Les faibles lecteurs se caractérisent justement par des difficultés à aller au-delà du traitement d'informations isolées » (Marin, Crinon, Legros, Avel, 2007, p.130). D'où l'importance de prévoir un accompagnement spécifique à la lecture de ce genre de texte. Il faudra aussi recourir à aussi à des notes de lecture, ce que parviennent difficilement à faire les faibles lecteurs.

Conclusion

Conclusion

Notre recherche a permis de montrer à quel point nous devons accorder de l'importance à l'écrit dans les diverses disciplines de Sciences humaines. Nous avons pu offrir un portrait du rapport à l'écrit d'étudiants débutants et finissants dans le programme. Nous constatons qu'une grande variété de productions écrites est demandée aux étudiants. Ceux-ci sont rapidement confrontés à de nouvelles disciplines avec leurs difficultés propres à leur genre textuel et leur vocabulaire spécialisé. Quatre principaux constats se dégagent de notre étude : 1) les étudiants suggèrent eux-mêmes que leur soient proposés différents choix de lectures ou de sujets de recherche de façon à les intéresser davantage. Cette prise en compte de leurs préférences ou intérêts aurait le potentiel d'améliorer leur motivation à l'écrit. C'est une des conclusions qui se dégageait d'ailleurs d'un projet d'innovation pédagogique mené en philosophie. 2) Les difficultés les plus importantes concernant l'écrit disciplinaire se rapportent à la discipline philosophie, d'où l'importance de poursuivre les recherches en didactiques sur l'accompagnement à l'écriture de textes philosophiques. 3) Enfin, il semble que les professeurs de français jouent un rôle déterminant auprès des étudiants afin de remédier aux difficultés en lecture et écriture. Ce travail d'accompagnement, ayant des bénéfices transdisciplinaires, mérite donc d'être poursuivi afin d'offrir au plus grand nombre un soutien efficace à l'écrit tout au long du parcours scolaire collégial.

Les exigences en matière de lecture et d'écriture varient énormément selon les professeurs. Il faudrait qu'une attention plus grande soit accordée à la répartition collective du travail d'accompagnement à l'écrit. C'est un travail qui ne doit pas se réaliser en opposition, mais qui doit être le résultat d'une appropriation collective. Ce travail collectif pourrait se concrétiser par exemple dans un « plan institutionnel de perfectionnement » (Boucher et L'Hostie, 1997). Cela permettrait de « [...] clarifier les intentions de changements au plan des pratiques existantes et d'en préciser le contexte d'émergence » (Boucher et L'Hostie 1997, p.106). Il s'agit de permettre une véritable transformation des pratiques existantes et de mettre en place un cadre organisationnel pour la mise en place d'un perfectionnement favorable. Concrètement, la démarche d'appropriation peut s'effectuer en collaboration avec l'assemblée syndicale et le comité de perfectionnement. Un travail d'appropriation pourra par exemple être effectué au

préalable par un comité-école/société afin d'amorcer une réflexion sur une problématique liée à l'écrit comme les niveaux de littératie ou les problèmes liés à l'analphabétisme. Aussi au final, toujours à titre d'exemple, un cours comme DID 875 – *Accompagner l'écriture de genres de textes dans sa discipline* (Performa) pourrait être une composante d'une offre de perfectionnement.

Refonder l'enseignement de l'écriture passe par l'instauration d'une culture commune, tant sur les contenus didactiques que sur leur mise en œuvre au plan professionnel, pour tous les enseignants de la maternelle à l'université. Cette culture commune relative à l'écriture dépasse le cadre disciplinaire de l'enseignement du français. Elle concerne l'ensemble des modes d'écrire, de penser, d'argumenter, d'expliquer, de raconter des diverses disciplines scolaires et universitaires; à des degrés variés, elle concerne tous les enseignants qui, pour la grande majorité, n'ont pas été formés aux problèmes compliqués que la moindre consigne génère sur le plan énonciatif, lexical ou discursif (Bucheton, 2014, p.17).

Bibliographie

- Arum, R., Roska, J. et Cho, E. (2010). *Improving undergraduate learning: Findings and policy recommendations from the SSRC-CLA Longitudinal Project*. Brooklyn, NY: Social Science Research Council.
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-D'Asq : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-de Miniac, C. et Reuter, Y. (2006). *Apprendre au collège dans les différentes disciplines*. Paris : INRP.
- Bernicot, J. (2013). Les SMS chez les adolescents de 13-18 ans : une étude de la longueur, de la structure et de la fonction sociale des messages. In J. Bernicot (dir.), *La pratique des SMS des collégiens et des lycéens* (p.54-95). Poitiers : Université de Poitiers. Document téléaccessible à l'adresse <http://cha.unsa-education.com/IMG/pdf/unsabernicotrapportfinal_161213.pdf>
- Bizier, N. (2010). *Apprendre les savoirs provenant des sciences humaines*. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.cdc.qc.ca/parea/787552-bizier-savoirs-sciences-humaines-sherbrooke-PAREA-2010.pdf>>
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- Blaser, C. et Erpelding-Dupuis, P. (2010) Cours d'appropriation des écrits universitaires : de l'analyse des besoins à la mise en œuvre. In C. Blaser et M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (18). Namur : Diptyque.
- Blaser, C. (2014). Bien encadrer la lecture et l'écriture au collège: un défi quotidien pour tous les enseignants. Dans N. Bizier (Dir.), *L'impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial*. Sherbrooke: PERFORMA.
- Blaser, C., Saussez, F. et Bouhon, M. (2014). Développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement. Dans F. Cros, M. Morisse et L. Lafortune (Dir.), *Écritures réflexives professionnalisantes : Approches épistémologiques et méthodologiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec. Boucher, L.P. et L'Hostie, M. (dir) (1997) *Le développement professionnel continu en éducation*. Québec, Presses de l'université du Québec.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- 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 professionnelles : étude auprès du personnel enseignant en sciences humaines à l'égard des caractéristiques des élèves au premier trimestre collégial*. Rapport de recherche PAREA. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.

- Bousquet, G., Desmeules, L. et Dezutter, O. (2015). Accompagnement de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences humaines. *Correspondance* (20)3.
- Bréchon, P. (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Bucheton, D. (2014) *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Carduner, D., Holy, L., M'Ghary, K. et Pignon, C. (2012-2013). *La place de l'écrit et de l'écriture dans notre société : usages et mutations*. Document téléaccessible sur le site <http://ecriture.insa-rennes.fr/files/Monographie_Ecrit_Ecriture.pdf>
- Chabanne, J.-P. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : PUF.
- Chabanne, J. et Bucheton, D. (2008), Les écrits intermédiaires pour penser, apprendre et se construire. *Québec français* (149) 60-62.
- Chartrand, S.-G. (2005). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. In J. Lafont-Terranova et D. Colin (dirs), *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p.11-31). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G., Gagnon, M. et Blaser, C. (2006). *Les activités de lecture et d'écriture menées par les élèves dans et pour les cours d'histoire et de sciences au secondaire québécois*. Communication présentée à la 8^e Biennale de l'Éducation et de la Formation, Lyon, France, 11 au 14 avril Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/53.pdf>>
- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 317-343.
- Collège de Sherbrooke. (1996). *Rapport d'évaluation en Sciences humaines*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- Crête-D'Avignon, C., Dezutter, O. et Larose, F. (2014). *L'usage des technologies numériques en soutien au développement de la compétence scripturale : le point de vue d'élèves québécois du secondaire*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.forumlecture.ch/fr/myUploadData/files/2014_2_crete_d_avignon_et_al.pdf>
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2008). Écrits et disciplines dans l'université française : le cas des sciences humaines. In J.-M. Defays et A. Englebert (dir.), *Acteurs et contextes des discours universitaires Tome II* (p.151-166). Paris : L'Harmattan.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2011). Continuités et ruptures dans les pratiques d'écriture à l'université : l'exemple du cursus en Sciences humaines. *Bulletin VALS-ASLA* 93, 115-130.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012). Difficultés de l'écriture académique en Sciences Humaines et perceptions de l'accompagnement : analyse de discours d'étudiants. In M.-C. Pollet (dir.), *De la*

maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur (p.37-62). Namur : Presses universitaires de Namur.

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^{ème} éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

De Rosa, C. et coll. (2006). *College Students' Perceptions of Libraries and Information Resources*. Dublin (Ohio, USA): OCLC Online Computer Library Center.

Deschepper, C. et Thyron, F. (2008). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. In S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p.61-86). Namur : Université de Namur.

Desmeules, L. et Bousquet, G. (2015). *Le rapport à l'écrit en Sciences humaines*. Rapport de recherche PAREA. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.

Desmeules, L., Dubois, S. et Blaser, C. (2013) Développer les compétences en écriture dans le cours de philosophie 102. *Pédagogie collégiale*, 27(1), 30-34.

Desmeules, L., Leclerc, C. et Dubé, J. (2017), Une formule d'aide à la lecture et à l'écriture de textes philosophiques *Correspondance* vol. 23 no. 3 En ligne : correspon.ccdmd.qc.ca

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 élèves*. McGill Journal of Education 45(3), 409-428. Document téléaccessible sur le site <<http://mje.mcgill.ca/article/view/3880/6720>>

Dion-Viens, D. (2016), 27% des diplômés universitaires sont analphabètes fonctionnels, Québec : *Journal de Québec* : www.journaldequebec.com/2016/10/04/27

Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université : analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq (France) : Presses Universitaires du Septentrion.

Draelants, H. et Ballatore, M. (2014) « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 186 | 2014, mis en ligne le 01 janvier 2018, consulté le 02 février 2017. URL : <http://rfp.revues.org/4430>

Ducharme, R. (2010). *La voie de la réussite, la voix des étudiants*. Montréal : Fédération des cégeps. Document téléaccessible sur le site <http://www.lareussite.info/wp-content/uploads/2012/05/Rapport_enquete_facteurs_reussite_2012.pdf>

Dufour, I. et Fleuret, C. (2012). L'autobiographie du scripteur. Outil didactique, outil d'évaluation diagnostique du rapport à l'écrit des étudiants de programmes de formation technique au collégial québécois. In C. Fleuret et I. Montésinos-Gelet (dir.), *Le rapport à l'écrit, habitus culturel et diversité* (p.145-155). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Fayol, M., Morais, J. et Rieben, L. (2007). Le développement cognitif et la lecture, au collège. In B. Germain et I. Mazel (dir.), *La lecture au début du collège, éléments de réflexion* (p.89-105). Paris : Ministère de l'éducation nationale.

Fialip Baratte, M. (2007). *La construction du rapport à l'écrit, l'écriture avant l'écriture*. Paris : L'Harmattan.

Fontaine, F. (1988). *Mesure critériée des croyances des futurs maîtres à l'égard de l'évolution des apprentissages*. Thèse inédite de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation. (1^{re} éd. 2006).

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. Document téléaccessible à l'adresse http://www.lescegeps.com/fichiers/pdf/20101118_rapport_perseverance_sh_2010-05-12.pdf?target=/sites/file_edit.php?id=252

Ghiglione, R. et Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*. Paris : Armand Colin. (1^{re} éd. 1978).

Goody, J. (1979). *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Grégoire, P. et Karsenti, T. (2013). Les TIC motivent-elles les élèves du secondaire à écrire?. *Éducation et francophonie*, XLI(1), 123-146. Document téléaccessible à l'adresse http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-41-1-123_GREGOIRE.pdf

Heinich, N. (2017). *Des valeurs. Une approche sociologique*. Paris, Gallimard.

Institut de la statistique du Québec (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clés pour relever les défis du XXI^{ème} siècle*. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), Québec : Gouvernement du Québec.

Lacour-Brossard, L. (1986). Les élèves en sciences humaines, *Recherches sociographiques*, 27(3), p. 449-466.

Lanctôt, S. (2017), L'accompagnement de l'écriture au collégial : une idée qui fait son chemin. *Correspondance*, CCDMD, Document téléaccessible à l'adresse www.ccdmd.qc.ca/Corr20-3/5.html.

Lahanier-Reuter, D. et Reuter, Y. (2006). Discours de collégiens sur l'écriture et les disciplines scolaires. In C. Barré-De Miniac et Y. Reuter (dir.), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines* (p.23-58). Lyon (France) : Institut national de recherche pédagogique.

Lavoie, M. et Desmeules, L. (2010). *Quand lire, c'est comprendre*. Rapport de recherche PAREA. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^{ème} édition), Montréal : Guérin.

Maisonnette, L. (2002). *Le cégepien lecteur : Étude des perceptions et des représentations de la lecture ainsi que des attitudes envers les pratiques scolaire et personnelle de la lecture et analyse de lectures effectives*. Montréal : Université du Québec à Montréal. Thèse de doctorat.

- Marin, B., Crinon, J. Legros, D. et Avel, P., (2007) « Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? », *Revue française de pédagogie*, 160/2007, 119-131
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse de données qualitatives*. Paris : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Sciences humaines, programme d'études préuniversitaires 300.A0*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Form_collegiale/Programmes_Etudes_Preuniversitaires/300.A0_Sciences_humaines.pdf>
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- 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.
- Ouellet, C., Dubé, F., et Boultif, A. (2016) Mieux comprendre les textes disciplinaires : un défi au collégial, *Correspondance*, vol. 21 no, 3 pp. 9-12 En ligne : correspon.ccdmd.qc.ca
- 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 du sport.
- Penloup, M-C. et Liénard, F. (2011). *Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.leseforum.ch/fr/myUploadData/files/2011_2_Penloup_Lienard.pdf>
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. (3^{ème} éd.) Wavre : Mardaga.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod. (1^{re} éd. 1988).
- Roy-Mercier, S., Comeau, S., Riverin, P., Sénéchal, K. et Chartrand, S-G. (2012). *Minienquête sur le français au Québec : perception et opinions d'élèves de 4^e et 5^e secondaire*. Québec : Conseil supérieur de la langue française.
- Sarrazin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006) « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », *Revue française de pédagogie*, 157/2006, 147-177
- Schneuwly, B. (1995). *Apprendre à écrire. Une approche socio-historique*. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.) *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture, Théories et pratiques dans l'enseignement* (p. 73-100). Montréal: Les Editions Logiques.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Éditions Le Pommier.

- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. Consulté à l'adresse <http://www.hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), p. 4-14.
- Szajda-Boulanger, L. (2009). *Des élèves en souffrance d'écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Turcotte, A. (1997). *Évolution des compétences et des perceptions comme lecteurs des cégépiens aux études préuniversitaires interprétée à la lumière de l'enseignement collégial*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des études supérieures. Thèse de doctorat.
- Vanasse, G.-G. et Noël-Gaudreault, M. (2004). *Écriture créative et plaisir d'apprendre*. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 235-250. Document téléaccessible à l'adresse <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0404110235A/19370>>
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Trad. F. Sève. (3^e édition). Paris : La Dispute.

Annexe I
Le questionnaire de sondage pour les étudiants finissants

Enquête auprès des étudiants finissants en Sciences humaines sur le rapport à l'écrit

Objectif de l'enquête

L'objectif général de cette enquête est de décrire le rapport à l'écrit des étudiants finissants dans le programme de Sciences humaines au collégial. L'enquête est menée par les chercheurs Ginette Bousquet et Louis Desmeules du Cégep de Sherbrooke. Cette enquête se déroule dans le cadre d'un projet de recherche du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Les résultats de ce projet de recherche permettront de mieux comprendre le rapport à l'écrit des étudiants du programme de Sciences humaines.

Confidentialité

Les informations obtenues dans cette enquête sont confidentielles : seuls les chercheurs auront accès aux données. Elles seront utilisées à des fins statistiques. Les chercheurs garantissent qu'aucune information recueillie dans le cadre de cette enquête ne sera divulguée. Vous êtes invités à participer sur une base volontaire. Vous pouvez vous retirer du projet sans perte de droits acquis ni de pénalité. 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 :

Ginette Bousquet : ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca

Louis Desmeules : louis.desmeules@cegepsherbrooke.qc.ca

Ou au président du comité d'éthique (CER) du Cégep de Sherbrooke : Kim Noel-Boulet :
kim_noel-boulet@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 scolaire et la dernière série sur des renseignements d'ordre personnel.

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 cocher la case appropriée;
5. Ne pas oublier de nous retourner le questionnaire par voie électronique en cochant la case « Envoyer ».

* Obligatoire

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

- Oui
- Non

1. Sur le plan scolaire, est-ce important pour vous d'écrire (que ce soit sur support papier ou support électronique)?

- Non
- Plutôt non
- Plutôt oui
- Oui

2. Au cours d'une session, à quelle fréquence vos enseignants vous demandent-ils de produire les genres d'écrits suivants (en classe ou hors classe) ?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	
1. Notes de cours	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Résumé de graphique, de schéma, de carte	<input type="radio"/>		<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"/>	<input type="radio"/>
4. Résumé de documents (trouvés à la bibliothèque, sur internet, etc.)	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Réponses à des questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Réponses écrites dans des	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
examens, des tests écrits					
7. Production écrite (texte d'analyse, dissertation, etc.)	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Autres	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Sur le plan scolaire, est-ce important pour vous de lire (que ce soit sur support papier ou support électronique)?

- Non
- Plutôt non
- Plutôt oui
- Oui

4. Au cours d'une session, à quelle fréquence vos enseignants vous demandent-ils de lire les genres de texte suivants (en classe ou hors classe) ?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Des notes de cours mises au tableau ou sur une diapositive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Des notes de cours remises sur papier	<input type="radio"/>	<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"/>	<input type="radio"/>
4. Des rapports de recherche, banque de données	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
5. Des ouvrages de référence	<input type="radio"/>	<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"/>	<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"/>	<input type="radio"/>
8. Des pages d'un cahier d'exercices	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Des exercices en ligne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Selon vous, dans quels buts les enseignants vous demandent-ils de lire les genres d'écrits précédents?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Pour répondre à des questions d'examens, de tests ou de devoirs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Pour faire un travail d'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"/>
5. Pour préparer un exposé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Pour suivre des	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
consignes					
7. Pour préparer une recherche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Pour enrichir vos connaissances personnelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Sur quel support ÉCRIVEZ-vous le plus souvent ?

- Support papier
- Support électronique
- Les deux

7. Sur quel support LISEZ-vous le plus souvent ?

- Support papier
- Support électronique
- Les deux

8. Si vous comparez ÉCRIRE sur papier et ÉCRIRE sur écran, diriez-vous que...

	Sur écran	Sur papier	C'est pareil
1. C'est plus rapide d'écrire...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. C'est plus propre d'écrire...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. C'est plus motivant d'écrire...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. C'est plus agréable d'écrire...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. C'est plus facile de corriger tes fautes...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sur écran	Sur papier	C'est pareil
6. C'est plus efficace d'écrire...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Si vous comparez LIRE sur papier et LIRE sur écran, diriez-vous que...

	Sur écran	Sur papier	C'est pareil
1. C'est plus agréable de lire...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. C'est plus facile de lire...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. C'est plus rapide de lire...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. C'est plus motivant de lire...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Selon vous,

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
1. Écrire s'apprend par la pratique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. On est doué pour l'écriture ou on ne l'est pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Écrire s'apprend en lisant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Écrire s'apprend par l'enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Au cégep, il est trop tard pour	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
développer la compétence à écrire				
6. 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. Selon vous, de quel niveau de maîtrise de la LECTURE avez-vous besoin...

	Faible maîtrise	Assez bonne maîtrise	Très bonne maîtrise
Pour réussir dans la vie en général?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour réussir au cégep ou à l'université?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour réussir dans sa profession future?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Selon vous, de quel niveau de maîtrise de l'ÉCRITURE avez-vous besoin...

	Faible maîtrise	Assez bonne maîtrise	Très bonne maîtrise
Pour réussir dans la vie en général?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour réussir au cégep ou à l'université?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour réussir dans sa profession future?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Veuillez compléter l'énoncé « Sur le plan scolaire, pour moi ÉCRIRE, c'est ... » en notant spontanément 2 ou 3 mots ou courtes expressions qui complètent le mieux l'énoncé.

14. Veuillez compléter l'énoncé « Sur le plan scolaire, pour moi LIRE, c'est ... » en notant spontanément 2 ou 3 mots ou courtes expressions qui complètent le mieux l'énoncé.

15.a) Parmi les cours de Sciences humaines que vous avez suivis au cours de vos sessions au cégep, quels sont ceux où vous avez produit le plus souvent des résumés de graphiques, de schémas, de cartes?

- Anthropologie
- Économie
- Géographie
- Histoire
- Politique
- Psychologie
- Sociologie

15.b) Parmi les cours de Sciences humaines que vous avez suivis au cours de vos sessions au cégep, quels sont ceux où vous avez produit le plus souvent un rapport ou travail de recherche?

- Anthropologie
- Économie
- Géographie
- Histoire
- Politique
- Psychologie
- Sociologie

15.c) Parmi les cours de Sciences humaines que vous avez suivis au cours de vos sessions au cé-gep, quels sont ceux où vous avez produit le plus souvent des résumés de documents (trouvés à la bibliothèque, sur internet, etc.)?

- Anthropologie
- Économie
- Géographie
- Histoire
- Politique
- Psychologie
- Sociologie

15.d) Parmi les cours de Sciences humaines que vous avez suivis au cours de vos sessions au cé-gep, quels sont ceux où vous avez produit le plus souvent des réponses à des questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel?

- Anthropologie
- Économie
- Géographie
- Histoire
- Politique
- Psychologie
- Sociologie

15.e) Parmi les cours de Sciences humaines que vous avez suivis au cours de vos sessions au cé-gep, quels sont ceux où vous avez produit le plus souvent des réponses écrites dans des examens, des tests écrits?

- Anthropologie
- Économie
- Géographie
- Histoire
- Politique
- Psychologie
- Sociologie

15.f) Parmi les cours de Sciences humaines que vous avez suivis au cours de vos sessions au cégep, quels sont ceux où vous avez produit le plus souvent des productions écrites (texte d'analyse, dissertation, etc.)?

- Anthropologie
- Économie
- Géographie
- Histoire
- Politique
- Psychologie
- Sociologie

16. Selon vous, les enseignants des cours de votre programme en Sciences humaines trouvent-ils important...

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
De vous faire LIRE ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De vous faire ÉCRIRE ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Dans les textes que vous ÉCRIVEZ dans les cours de SCIENCES HUMAINES, vos enseignants sont-ils exigeants en ce qui concerne...

	Très exigeants	Exigeants	Peu exigeants	Pas du tout exigeants
1. La précision des contenus ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. La structure des informations relatives au contenu ?	<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"/>

	Très exigeants	Exigeants	Peu exigeants	Pas du tout exigeants
4. La qualité de la langue (ponctuation, orthographe, syntaxe)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. 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. Dans les textes que vous ÉCRIVEZ dans les cours de FRANÇAIS, vos enseignants sont-ils exigeants en ce qui concerne...

	Très exigeants	Exigeants	Peu exigeants	Pas du tout exigeants
1. La précision des contenus ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. La structure des informations relatives au contenu ?	<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. La qualité de la langue (ponctuation, orthographe, syntaxe)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. 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"/>

19. Quand vous ÉCRIVEZ, si ça ne compte pas...

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
1. Est-ce que vous faites un effort pour corriger les fautes dans votre texte?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Est-ce que vous faites un effort pour que votre texte soit bien structuré ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Et si ça compte, quand vous ÉCRIVEZ ...

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
1. Est-ce que vous faites un effort pour corriger les fautes dans votre texte?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Est-ce que vous faites un effort pour que votre texte soit bien structuré ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. À quoi vous sert de LIRE?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. À apprendre ce que vous devez savoir pour un examen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. À satisfaire votre curiosité pour un sujet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
3. À mieux comprendre un sujet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. À vous divertir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. À quoi vous sert d'ÉCRIRE?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. À répondre à des questions d'examens, de devoir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. À noter ce que vous devez retenir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. À vous souvenir de ce que vous devez faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. À mieux comprendre ce que vous devez apprendre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. À vous aider à retenir ce que vous écrivez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. À préparer des travaux (recherches, exposés, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. À préciser vos idées, à réfléchir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. À développer votre imagination	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. À communiquer avec les autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Quand vous devez LIRE dans vos cours, est-ce que vous avez de la difficulté à...

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Comprendre le vocabulaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Vous concentrer sur votre lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Trouver ce qui est le plus important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Trouver de l'intérêt au contenu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Comprendre le sens du texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Comprendre pourquoi vous lisez le texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Trouver les réponses aux questions posées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Lire à haute voix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Parmi les disciplines suivantes, dans laquelle ou lesquelles, avez-vous le plus de difficultés en LECTURE?

- Aucune discipline
- Anthropologie
- Économie
- Français
- Géographie
- Histoire
- Philosophie

- Politique
- Psychologie
- Sociologie

25. Quand vous devez ÉCRIRE dans vos cours, est-ce que vous avez de la difficulté à...

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Trouver les bons mots	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Trouver des idées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Structurer le texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Remettre un travail bien présenté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Remettre un texte sans trop de fautes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Trouver la motivation à écrire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Faire des phrases correctes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Répondre correctement à la consigne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Parmi les disciplines suivantes, dans laquelle ou lesquelles, avez-vous le plus de difficultés en ÉCRITURE?

- Aucune discipline
- Anthropologie
- Économie
- Français

- Géographie
- Histoire
- Philosophie
- Politique
- Psychologie
- Sociologie

27.a) Avez-vous passé l'Épreuve uniforme de français?

- Oui
- Non (passez à la question 28)

27.b) Avez-vous réussi la première fois ?

- Oui
- Non, je l'ai recommencé une fois seulement
- Non, je l'ai recommencé deux fois seulement
- Non, je l'ai recommencé plus de deux fois

28. Avez-vous fait un cours d'appoint en français lors de votre parcours collégial?

- Oui
- Non

29. Où vous situez-vous en français dans votre groupe?

- Au-dessus de la moyenne
- Dans la moyenne
- En-dessous de la moyenne

30.a) Lorsque vous êtes arrivés au cégep, avez-vous connu des difficultés en LECTURE au cours de la première session?

- Oui
- Non (passez la question 31)

30.b) Quelles sont les difficultés en LECTURE que vous avez vécue au cours de la première session au cégep (quelque soit votre programme)?

31.a) Lorsque vous êtes arrivés au cégep, avez-vous connu des difficultés en ÉCRITURE au cours de la première session?

- Oui
- Non (passez à la question 32)

31.b) Quelles sont les difficultés en ÉCRITURE que vous avez vécue au cours de la première session au cégep (quelque soit votre programme)?

32. Avez-vous trouvé qu'il y a eu de l'amélioration depuis votre première session sur le plan :

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
de la LECTURE dans vos cours de Sciences hu- maines?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de l'ÉCRITURE dans vos cours de Sciences hu- maines?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Au cours de vos études collégiales, avez-vous déjà consulté:

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
le Centre d'Aide en français (CAF)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les Services adaptés?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Comment vous considérez-vous comme:

	Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Très mauvais
LECTEUR de textes en Sciences humaines?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RÉDACTEUR de textes en Sciences humaines?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. À quel genre appartenez-vous?

- Féminin
- Masculin
- Autre

36. Quel est votre âge?

- 17 ans et moins
- 18 ans
- 19 ans
- 20 ans
- 21 ans et plus

37. Dans quel profil en Sciences humaines êtes-vous actuellement?

38. Combien de sessions avez-vous complétées au cégep (incluant celle-ci)?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 et plus

39. Avez-vous l'intention d'aller à l'université?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

40. De quel milieu socioéconomique venez-vous?

- Classe supérieure
- Classe moyenne
- Classe inférieure

41. Avez-vous un travail rémunéré durant l'année scolaire?

- Oui
- Non

42. Avez-vous des personnes à charge?

- Oui
- Non

N'envoyez jamais de mots de passe par l'intermédiaire de l'outil Google Formulaires. 100 % : vous avez réussi.

Annexe II
Le formulaire de consentement accompagnant l'entrevue

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Lire et écrire en Sciences humaines (entrevues)

IDENTIFICATION

Responsables du projet : Ginette Bousquet et Louis Desmeules

Adresses courriel :

ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca

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 étudiants dans le programme de Sciences humaines. Ce projet de recherche est subventionné par le Ministère de l'enseignement supérieur et du sport (MELS) grâce au programme PAREA.

PROCÉDURE(S)

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de participer à un entretien face à face afin d'approfondir les différentes dimensions (les valeurs, les sentiments et les émotions, les conceptions et certaines pratiques scolaires déclarées) du rapport à l'écrit. Cette entrevue est enregistrée sur une enregistreuse audio avec votre permission et prendra environ 20 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 seule la chercheuse aura 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 dans un classeur au bureau de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Ce classeur 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 un classeur du 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 êtes 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 la chercheuse 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 au 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, Kim Noel-Boulet, au numéro (819) 564-6350 #4394 .

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 III
Exemples de la lettre d'invitation électronique envoyée aux étudiants finissants et de la lettre de rappel

Sherbrooke, le 31 janvier 2017

Objet : Lettre adressée aux étudiantes et étudiants finissants en Sciences humaines

Bonjour,

Dans le cadre d'un projet de recherche du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), nous menons une enquête sur le rapport à l'écrit des étudiantes et étudiants finissants en Sciences humaines.

Afin d'obtenir un portrait le plus complet de ce rapport à l'écrit, 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/e/1FAIpQLScR4aqL0lo-3OabniKLVgNHRI9U7GJeBSISGsSZ0HWXWfWxFw/viewform>

Ce projet a reçu l'approbation du Comité éthique de la recherche (CER) du Cégep de Sherbrooke le 23 septembre 2016. Comme les étudiantes et étudiants 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 chercheurs, nous jugeons que cette recherche ne comporte aucun 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,

Ginette Bousquet

ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca 819 564-6350 poste 4419

Louis Desmeules

Louis.desmeules@cegepsherbrooke.qc.ca 819 564 6350 poste 4391

Sherbrooke, le 8 février 2017

Objet : Rappel de la lettre adressée aux étudiantes et étudiants finissants en Sciences humaines

Bonjour,

Vous avez reçu dernièrement une invitation à participer à une enquête sur le rapport à l'écrit des étudiantes et étudiants finissants en Sciences humaines. Nous effectuons à présent un rappel auprès des étudiantes et étudiants qui terminent en Sciences humaines vous conviant à remplir le questionnaire en ligne d'une durée d'environ 20 minutes. Pour avoir accès au questionnaire, vous cliquez sur le lien suivant :

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScR4aqL0lo-](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScR4aqL0lo-3OabniKLVgNHRI9U7GJeBSISGsSZ0HWXWfWxFw/viewform)

[3OabniKLVgNHRI9U7GJeBSISGsSZ0HWXWfWxFw/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScR4aqL0lo-3OabniKLVgNHRI9U7GJeBSISGsSZ0HWXWfWxFw/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,

Ginette Bousquet

ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca 819 564-6350 poste 4419

Louis Desmeules

louis.desmeules@cegepsherbrooke.qc.ca 819 564-6350 poste 4391

Annexe IV
**Exemples de la lettre d'invitation électronique envoyée aux étudiants
débutants et de la lettre de rappel**



Sherbrooke, le 25 septembre 2017

Objet : Lettre adressée aux étudiantes et étudiants débutants en Sciences humaines

Bonjour,

Dans le cadre d'un projet de recherche PAREA, nous menons une enquête sur le rapport à l'écrit des étudiantes et étudiants débutants en Sciences humaines.

Afin d'obtenir un portrait le plus complet de ce rapport à l'écrit, 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/e/1FAIpQLSfGQ65ozuVXU5-OIBJu4coOYB6di3muO5eCqgwPnFSo7ig6ug/viewform>

Ce projet a reçu l'approbation du Comité éthique de la recherche (CER) du Cégep de Sherbrooke le 23 septembre 2016. Comme les étudiantes et étudiants 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 chercheurs, nous jugeons que cette recherche comporte très peu de risque pour les participants.

Pour les avantages prévisibles, une prise de conscience bénéfique de ses conceptions et de ses pratiques entourant l'écrit peut amener l'étudiant à mieux réfléchir sur ses pratiques de lecture et d'écriture. Aucun inconvénient n'est prévu. Nous espérons que ce projet permettra des retombées positives sur le plan des compétences en lecture et écriture développées auprès des étudiants finissants dans le programme de Sciences humaines.

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,

Ginette Bousquet

ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca 819 564-6350 poste 4419

Louis Desmeules

Louis.desmeules@cegepsherbrooke.qc.ca 819 564 6350 poste 4391



Sherbrooke, le 12 octobre 2017

Objet : Rappel de la lettre adressée aux étudiantes et étudiants débutants en Sciences humaines

Bonjour,

Vous avez reçu dernièrement une invitation à participer à une enquête sur le rapport à l'écrit des étudiantes et étudiants débutants en Sciences humaines. Nous effectuons à présent un rappel auprès des étudiantes et étudiants qui débutent en Sciences humaines vous conviant à remplir le questionnaire en ligne d'une durée d'environ 20 minutes. Pour avoir accès au questionnaire, vous cliquez sur le lien suivant :

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfGQ65ozuVXU5-OIBJu4coOYB6di3muO5eCqgwPnFSo7ig6ug/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,

Ginette Bousquet

ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca 819 564-6350 poste 4419

Louis Desmeules

louis.desmeules@cegepsherbrooke.qc.ca 819 564-6350 poste 4391

Annexe V
Lettre d'invitation électronique pour participer à une entrevue

Sherbrooke, le _____ 2017

Objet : Invitation aux étudiantes et étudiants finissants en Sciences humaines

Bonjour,

Dans le cadre de la deuxième phase de notre projet de recherche PAREA, nous mènerons des entrevues auprès des étudiantes et étudiants finissants volontaires en Sciences humaines.

Il s'agira d'une entrevue téléphonique d'environ 20 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 à nous fournir votre consentement. Nous vous proposons la manière suivante de nous acheminer votre consentement : en nous contactant par téléphone ou par MIO pour manifester votre intérêt à participer et, par la suite, en prenant un rendez-vous pour venir signer le formulaire de consentement. Dès le formulaire signé, 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. Pour les avantages prévisibles, une prise de conscience bénéfique de ses conceptions et de ses pratiques entourant l'écrit peut vous amener à mieux réfléchir sur ses pratiques de lecture et d'écriture. Aucun inconvénient n'est prévu. Nous espérons que ce projet permettra des retombées positives sur le plan des compétences en lecture et écriture développées auprès des étudiants finissants 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 !

Ginette Bousquet, Cégep de Sherbrooke, 819 564-6350 poste 4419

Louis Desmeules, Cégep de Sherbrooke, 819-564-6350 poste 4391

Annexe VI
Le questionnaire de sondage pour les étudiants débutants

Enquête auprès des étudiants finissants en Sciences humaines sur le rapport à l'écrit

Objectif de l'enquête

L'objectif général de cette enquête est de décrire le rapport à l'écrit des étudiants finissants dans le programme de Sciences humaines au collégial. L'enquête est menée par les chercheurs Ginette Bousquet et Louis Desmeules du Cégep de Sherbrooke. Cette enquête se déroule dans le cadre d'un projet de recherche du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Les résultats de ce projet de recherche permettront de mieux comprendre le rapport à l'écrit des étudiants du programme de Sciences humaines.

Confidentialité

Les informations obtenues dans cette enquête sont confidentielles : seuls les chercheurs auront accès aux données. Elles seront utilisées à des fins statistiques. Les chercheurs garantissent qu'aucune information recueillie dans le cadre de cette enquête ne sera divulguée. Vous êtes invités à participer sur une base volontaire. Vous pouvez vous retirer du projet sans perte de droits acquis ni de pénalité. 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 :

Ginette Bousquet : ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca

Louis Desmeules : louis.desmeules@cegepsherbrooke.qc.ca

Ou au président du comité d'éthique (CER) du Cégep de Sherbrooke : Kim Noel-Boulet : kim_noel-boulet@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 scolaire et la dernière série sur des renseignements d'ordre personnel.

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 cocher la case appropriée;
5. Ne pas oublier de nous retourner le questionnaire par voie électronique en cochant la case « Envoyer ».

* Obligatoire

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

- Oui
- Non

1. Sur le plan scolaire, est-ce important pour vous d'ÉCRIRE (que ce soit sur support papier ou support électronique)?

- Non
- Plutôt non
- Plutôt oui
- Oui

2. Sur le plan scolaire, est-ce important pour vous de LIRE (que ce soit sur support papier ou support électronique)?

- Non
- Plutôt non
- Plutôt oui
- Oui

3. Où avez-vous fait vos études secondaires?

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- Dans une école publique
- Dans une école privée
- À l'éducation des adultes (passez à la question 6)
- À la maison (passez à la question 6)

4. Au cours d'une session, à quelle fréquence vos enseignants vous demandent-ils de produire les genres d'écrits suivants (en classe ou hors classe) ?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Notes de cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Résumé de graphique, de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
schéma, de carte					
3. Rapport, travail de recherche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Résumé de documents (trouvés à la bibliothèque, sur internet, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Réponses à des questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Réponses écrites dans des examens, des tests écrits	<input type="radio"/>	<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"/>	<input type="radio"/>
8. Autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Au cours d'une session, à quelle fréquence vos enseignants vous demandent-ils de lire les genres de texte suivants (en classe ou hors classe) ?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Des notes de cours mises au tableau ou sur une diapositive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Des notes de cours remises sur papier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Des articles de revue, de journal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
(papier ou internet)					
4. Des rapports de recherche, banque de données	<input type="radio"/>	<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"/>	<input type="radio"/>
6. Des pages d'un manuel obligatoire	<input type="radio"/>	<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"/>	<input type="radio"/>
8. Des pages d'un cahier d'exercices	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Des exercices en ligne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Sur quel support ÉCRIVEZ-vous le plus souvent ?

- Support papier
- Support électronique
- Les deux

7. Sur quel support LISEZ-vous le plus souvent ?

- Support papier
- Support électronique
- Les deux

8. Si vous comparez ÉCRIRE sur papier et ÉCRIRE sur écran, diriez-vous que...

	Sur écran	Sur papier	C'est pareil
1. C'est plus rapide d'écrire...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. C'est plus propre d'écrire...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. C'est plus motivant d'écrire...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. C'est plus agréable d'écrire...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. C'est plus facile de corriger tes fautes...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. C'est plus efficace d'écrire...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Si vous comparez LIRE sur papier et LIRE sur écran, diriez-vous que...

	Sur écran	Sur papier	C'est pareil
1. C'est plus agréable de lire...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. C'est plus facile de lire...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. C'est plus rapide de lire...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. C'est plus motivant de lire...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Selon vous,

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
1. Écrire s'apprend par la pratique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. On est doué pour l'écriture ou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
on ne l'est pas				
3. Écrire s'apprend en lisant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Écrire s'apprend par l'enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Au cégep, il est trop tard pour développer la compétence à écrire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. 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. Selon vous, de quel niveau de maîtrise de la LECTURE avez-vous besoin...

	Faible maîtrise	Assez bonne maîtrise	Très bonne maîtrise
Pour réussir dans la vie en général?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour réussir au cégep ou à l'université?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour réussir dans sa profession future?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Selon vous, de quel niveau de maîtrise de l'ÉCRITURE avez-vous besoin...

	Faible maîtrise	Assez bonne maîtrise	Très bonne maîtrise
Pour réussir dans la vie en général?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pour réussir au cégep ou à l'université?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Faible maîtrise

Assez bonne maîtrise

Très bonne maîtrise

Pour réussir dans sa profession future?

13. Veuillez compléter l'énoncé « Sur le plan scolaire, pour moi ÉCRIRE, c'est ... » en notant spontanément 2 ou 3 mots ou courtes expressions qui complètent le mieux l'énoncé.

14. Veuillez compléter l'énoncé « Sur le plan scolaire, pour moi LIRE, c'est ... » en notant spontanément 2 ou 3 mots ou courtes expressions qui complètent le mieux l'énoncé.

15. Selon vous, les enseignants des cours de votre programme en Sciences humaines trouvent-ils important...

Non

Plutôt non

Plutôt oui

Oui

De vous faire LIRE ?

De vous faire ÉCRIRE ?

16. Quand vous ÉCRIVEZ, si ça ne compte pas...

Oui

Plutôt oui

Plutôt non

Non

1. Est-ce que vous faites un effort pour corriger les fautes dans votre

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
texte?				
2. Est-ce que vous faites un effort pour que votre texte soit bien structuré ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Et si ça compte, quand vous ÉCRIVEZ ...

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
1. Est-ce que vous faites un effort pour corriger les fautes dans votre texte?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Est-ce que vous faites un effort pour que votre texte soit bien structuré ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. À quoi vous sert de LIRE?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. À apprendre ce que vous devez savoir pour un examen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. À satisfaire votre curiosité pour un sujet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. À mieux comprendre un sujet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. À vous divertir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. À quoi vous sert d'ÉCRIRE?

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. À répondre à des questions d'examens, de devoir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. À noter ce que vous devez retenir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. À vous souvenir de ce que vous devez faire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. À mieux comprendre ce que vous devez apprendre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. À vous aider à retenir ce que vous écrivez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. À préparer des travaux (recherches, exposés, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. À préciser vos idées, à réfléchir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. À développer votre imagination	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. À communiquer avec les autres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Quand vous devez LIRE dans vos cours, est-ce que vous avez de la difficulté à...

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Comprendre le vocabulaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Vous concentrer sur votre lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Trouver ce qui est le plus important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Trouver de l'intérêt au contenu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Comprendre le sens du texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Comprendre pourquoi vous lisez le texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Trouver les réponses aux questions posées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Lire à haute voix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Quand vous devez ÉCRIRE dans vos cours, est-ce que vous avez de la difficulté à...

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Trouver les bons mots	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Trouver des idées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Structurer le texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Remettre un travail bien présenté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
5. Remettre un texte sans trop de fautes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Trouver la motivation à écrire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Faire des phrases correctes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Répondre correctement à la consigne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Jusqu'à présent au cégep, avez-vous fait ou faites-vous un cours d'appoint en français?

- Oui
- Non
- Je n'ai pas eu de cours de français jusqu'à présent.

23. Durant vos études secondaires, où vous situez-vous en français dans votre groupe?

- Au-dessus de la moyenne
- Dans la moyenne
- En-dessous de la moyenne
- Je ne sais pas

24. Depuis votre entrée au cégep, où vous situez-vous en français dans votre groupe?

- Au-dessus de la moyenne
- Dans la moyenne
- En-dessous de la moyenne
- Je ne sais pas
- Je n'ai pas de cours de français.

25.a) Depuis votre entrée au cégep, avez-vous connu des difficultés en LECTURE ?

- Oui
- Non (passez la question 26)

25.b) Quelles sont les difficultés en LECTURE que vous avez vécues?



26.a) Depuis votre entrée au cégep, avez-vous connu des difficultés en ÉCRITURE ?

- Oui
- Non (passez à la question 32)

26.b) Quelles sont les difficultés en ÉCRITURE que vous avez vécues ?



27. Depuis votre entrée au cégep, avez-vous déjà consulté:

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
le Centre d'Aide en français (CAF)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les Services adaptés?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Comment vous considérez-vous comme:

	Très bon	Bon	Moyen	Mauvais	Très mauvais
LECTEUR de textes en Sciences humaines?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RÉDACTEUR de textes en Sciences humaines?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. À quel genre appartenez-vous?

- Féminin
- Masculin
- Autre

30. Quel est votre âge?

- 17 ans et moins
- 18 ans
- 19 ans
- 20 ans
- 21 ans et plus

31. Dans quel profil en Sciences humaines êtes-vous actuellement?

32. Combien de sessions avez-vous complétées au cégep (incluant celle-ci)?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 et plus

33. Avez-vous l'intention d'aller à l'université?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

34. De quel milieu socioéconomique venez-vous?

- Classe supérieure
- Classe moyenne
- Classe inférieure

35. Avez-vous un travail rémunéré durant l'année scolaire?

- Oui
- Non

36. Avez-vous des personnes à charge?

- Oui
- Non

Annexe VII
Le guide d'entrevue pour les étudiants finissants et débutants

Guide d'entretien

Questions

Conceptuelle

Selon vous, à quoi sert la lecture et l'écriture dans l'apprentissage des cours en Sciences humaines ? Quel rôle joue la lecture dans l'apprentissage des cours en Sciences humaines?

Qu'est-ce qu'un étudiant en Sciences humaines devrait être capable de maîtriser en lecture et en écriture à la fin de son programme pour aller à l'université?

Selon vous, à quel moment de la scolarité apprend-on le plus à écrire? Si tu compares le travail scolaire à faire au cégep avec celui du secondaire, que dirais-tu?

Trouvez-vous que les études au cégep vous préparent bien pour l'université (au niveau de la lecture et de l'écriture)? À la lecture d'un texte scientifique ?

Praxéologique

Comment s'est déroulé votre passage du secondaire au cégep sur le plan de la lecture et de l'écriture? Avez-vous connu des difficultés en lecture et en écriture à votre première session? Lesquelles? Qu'est-ce que vous avez fait pour remédier à ces difficultés?

Y a-t-il eu amélioration au cours de vos sessions? Sur quels plans? Comment cela se manifeste-il lorsque vous lisez? Que vous écrivez?

Axiologique

Qu'est-ce qui est important pour vous lorsque vous étudiez?

Est-ce important la lecture et l'écriture pour réussir dans la vie en général ? Pourquoi ?

Affective

Quels sont vos sentiments par rapport à l'écriture et la lecture? (Dans votre vie personnelle ? Dans votre vie scolaire?)

Quelles lectures aimez-vous faire sur le plan scolaire? Sur le plan personnel?

Qui vous a donné sur le goût de la lecture et de l'écriture?

Comment vous sentez-vous lorsque vous lisez et que vous écrivez ? L'émotion générale associée ?

Question de fermeture

Avez-vous d'autres commentaires à ajouter? Que faudrait-il faire selon vous pour améliorer les compétences en lecture dans le programme ?

Annexe VIII
Questionnaire d'informations générales

Questionnaire d'informations générales

1. Quel est votre sexe?

- Féminin
- Masculin

2. Quel est votre âge?

- 17 ans et moins
- 18 ans
- 19 ans
- 20 ans
- 21 ans et plus

3. Dans quel profil en Sciences humaines êtes-vous actuellement?

- Administration
- Éducation et société québécoise
- Études internationales
- Psychologie
- Autre
- Je ne sais pas

4. Combien de sessions avez-vous complétées au cégep (incluant celle-ci)?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 et plus

5. Avez-vous l'intention d'aller à l'université?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

6. De quel milieu socioéconomique venez-vous?

- Classe aisée
- Classe moyenne
- Classe défavorisée

7. Avez-vous un travail rémunéré durant l'année scolaire?

- Oui
- Non

8. Avez-vous des personnes à charge?

- Oui
- Non

Annexe IX
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 *Lire et écrire 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 X Tableau de codage

Tableau de codage

AFFECTIVE
AFFECTIVE\lectures aimées
AFFECTIVE\lectures aimées\personnelle
AFFECTIVE\lectures aimées\scolaire
AFFECTIVE\qui a donné le goût
AFFECTIVE\qui a donné le goût\écriture
AFFECTIVE\qui a donné le goût\lecture
AFFECTIVE\sentiments
AFFECTIVE\sentiments\écriture
AFFECTIVE\sentiments\écriture\personnelle
AFFECTIVE\sentiments\écriture\scolaire
AFFECTIVE\sentiments\lecture
AFFECTIVE\sentiments\lecture\personnelle
AFFECTIVE\sentiments\lecture\scolaire
AXIOLOGIQUE
AXIOLOGIQUE\éléments importants
AXIOLOGIQUE\imp. réussir gén.(raisons)
AXIOLOGIQUE\imp. réussir gén.(raisons)\écriture
AXIOLOGIQUE\imp. réussir gén.(raisons)\lecture
CONCEPTUELLE
CONCEPTUELLE\comparaison sec-coll
CONCEPTUELLE\maîtrise (aller université)
CONCEPTUELLE\maîtrise (aller université)\écriture
CONCEPTUELLE\maîtrise (aller université)\lecture
CONCEPTUELLE\moment de scolarité
CONCEPTUELLE\préparation université
CONCEPTUELLE\préparation université\écriture
CONCEPTUELLE\préparation université\lecture
CONCEPTUELLE\rôles
CONCEPTUELLE\rôles\écriture
CONCEPTUELLE\rôles\lecture
PRAXÉOLOGIQUE
PRAXÉOLOGIQUE\améliorations et manifestations
PRAXÉOLOGIQUE\améliorations et manifestations\écriture
PRAXÉOLOGIQUE\améliorations et manifestations\lecture
PRAXÉOLOGIQUE\difficultés et solutions
PRAXÉOLOGIQUE\difficultés et solutions\écriture
PRAXÉOLOGIQUE\difficultés et solutions\lecture
PRAXÉOLOGIQUE\passage sec-coll
PRAXÉOLOGIQUE\passage sec-coll\écriture
PRAXÉOLOGIQUE\passage sec-coll\lecture

Annexe XI

Résultats du test Kappa

Résultats du test Kappa

Node	Source	Source Folder	Kappa	Accord (%)
AFFECTIVE	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE	FIN2	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\lectures aimées	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\lectures aimées	FIN2	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\lectures aimées	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\lectures aimées\personnelle	FIN1	Éléments internes\Entrevues	0,0000	95,23
AFFECTIVE\lectures aimées\personnelle	FIN2	Éléments internes\Entrevues	0,0000	95,73
AFFECTIVE\lectures aimées\personnelle	FIN3	Éléments internes\Entrevues	0,9786	99,98
AFFECTIVE\lectures aimées\scolaire	FIN1	Éléments internes\Entrevues	0,0000	91,33
AFFECTIVE\lectures aimées\scolaire	FIN2	Éléments internes\Entrevues	0,0000	94,29
AFFECTIVE\lectures aimées\scolaire	FIN3	Éléments internes\Entrevues	0,9985	99,98
AFFECTIVE\qui a donné le goût	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\qui a donné le goût	FIN2	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\qui a donné le goût	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\qui a donné le goût\écriture	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\qui a donné le goût\écriture	FIN2	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\qui a donné le goût\écriture	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\qui a donné le goût\lecture	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\qui a donné le goût\lecture	FIN2	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\qui a donné le goût\lecture	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\sentiments	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\sentiments	FIN2	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\sentiments	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\sentiments\écriture	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\sentiments\écriture	FIN2	Éléments internes\Entrevues	0,0000	98,41
AFFECTIVE\sentiments\écriture	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\sentiments\écriture\personnelle	FIN1	Éléments internes\Entrevues	0,0000	96,65
AFFECTIVE\sentiments\écriture\personnelle	FIN2	Éléments internes\Entrevues	0,0000	98,21
AFFECTIVE\sentiments\écriture\personnelle	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\sentiments\écriture\scolaire	FIN1	Éléments internes\Entrevues	0,0000	98,82
AFFECTIVE\sentiments\écriture\scolaire	FIN2	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\sentiments\écriture\scolaire	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\sentiments\lecture	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00

AFFECTIVE\sentiments\lecture	FIN2	Éléments internes\Entrevues	-0,0104	96,96
AFFECTIVE\sentiments\lecture	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\sentiments\lecture\personnelle	FIN1	Éléments internes\Entrevues	0,2383	87,84
AFFECTIVE\sentiments\lecture\personnelle	FIN2	Éléments internes\Entrevues	0,2149	91,61
AFFECTIVE\sentiments\lecture\personnelle	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AFFECTIVE\sentiments\lecture\scolaire	FIN1	Éléments internes\Entrevues	0,6827	95,47
AFFECTIVE\sentiments\lecture\scolaire	FIN2	Éléments internes\Entrevues	0,0000	93,64
AFFECTIVE\sentiments\lecture\scolaire	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AXIOLOGIQUE	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AXIOLOGIQUE	FIN2	Éléments internes\Entrevues	0,0000	93,31
AXIOLOGIQUE	FIN3	Éléments internes\Entrevues	0,0000	98,77
AXIOLOGIQUE\éléments importants	FIN1	Éléments internes\Entrevues	0,9944	99,96
AXIOLOGIQUE\éléments importants	FIN2	Éléments internes\Entrevues	-0,0152	96,92
AXIOLOGIQUE\éléments importants	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AXIOLOGIQUE\imp. réussir gén.(raisons)	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AXIOLOGIQUE\imp. réussir gén.(raisons)	FIN2	Éléments internes\Entrevues	0,0000	97,19
AXIOLOGIQUE\imp. réussir gén.(raisons)	FIN3	Éléments internes\Entrevues	0,6986	96,78
AXIOLOGIQUE\imp. réussir gén.(raisons)\écriture	FIN1	Éléments internes\Entrevues	0,8453	98,70
AXIOLOGIQUE\imp. réussir gén.(raisons)\écriture	FIN2	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AXIOLOGIQUE\imp. réussir gén.(raisons)\écriture	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
AXIOLOGIQUE\imp. réussir gén.(raisons)\lecture	FIN1	Éléments internes\Entrevues	0,9973	99,98
AXIOLOGIQUE\imp. réussir gén.(raisons)\lecture	FIN2	Éléments internes\Entrevues	0,0000	94,39
AXIOLOGIQUE\imp. réussir gén.(raisons)\lecture	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CAS	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CAS	FIN2	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CAS	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CAS\ENSA	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CAS\ENSA	FIN2	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CAS\ENSA	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CAS\FIN1	FIN1	Éléments internes\Entrevues	0,0000	0,00
CAS\FIN1	FIN2	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CAS\FIN1	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CAS\FIN2	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CAS\FIN2	FIN2	Éléments internes\Entrevues	0,0000	0,00
CAS\FIN2	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CAS\FIN3	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00

CAS\FIN3	FIN2	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CAS\FIN3	FIN3	Éléments internes\Entrevues	0,0000	0,00
CONCEPTUELLE	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CONCEPTUELLE	FIN2	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CONCEPTUELLE	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CONCEPTUELLE\comparaison sec-coll	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CONCEPTUELLE\comparaison sec-coll	FIN2	Éléments internes\Entrevues	0,2309	92,49
CONCEPTUELLE\comparaison sec-coll	FIN3	Éléments internes\Entrevues	0,0000	97,35
CONCEPTUELLE\maîtrise (aller université)	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CONCEPTUELLE\maîtrise (aller université)	FIN2	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CONCEPTUELLE\maîtrise (aller université)	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CONCEPTUELLE\maîtrise (aller université)\écriture	FIN1	Éléments internes\Entrevues	0,7225	99,26
CONCEPTUELLE\maîtrise (aller université)\écriture	FIN2	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CONCEPTUELLE\maîtrise (aller université)\écriture	FIN3	Éléments internes\Entrevues	0,0000	95,24
CONCEPTUELLE\maîtrise (aller université)\lecture	FIN1	Éléments internes\Entrevues	0,8242	99,26
CONCEPTUELLE\maîtrise (aller université)\lecture	FIN2	Éléments internes\Entrevues	-0,0374	91,41
CONCEPTUELLE\maîtrise (aller université)\lecture	FIN3	Éléments internes\Entrevues	0,0000	97,56
CONCEPTUELLE\moment de scolarité	FIN1	Éléments internes\Entrevues	0,9403	99,62
CONCEPTUELLE\moment de scolarité	FIN2	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CONCEPTUELLE\moment de scolarité	FIN3	Éléments internes\Entrevues	0,7337	97,39
CONCEPTUELLE\préparation université	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CONCEPTUELLE\préparation université	FIN2	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CONCEPTUELLE\préparation université	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CONCEPTUELLE\préparation université\écriture	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CONCEPTUELLE\préparation université\écriture	FIN2	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CONCEPTUELLE\préparation université\écriture	FIN3	Éléments internes\Entrevues	0,0000	95,62
CONCEPTUELLE\préparation université\lecture	FIN1	Éléments internes\Entrevues	0,0000	96,39
CONCEPTUELLE\préparation université\lecture	FIN2	Éléments internes\Entrevues	0,0000	95,71
CONCEPTUELLE\préparation université\lecture	FIN3	Éléments internes\Entrevues	0,0000	97,56
CONCEPTUELLE\rôles	FIN1	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CONCEPTUELLE\rôles	FIN2	Éléments internes\Entrevues	0,0000	94,88
CONCEPTUELLE\rôles	FIN3	Éléments internes\Entrevues	0,8161	98,46
CONCEPTUELLE\rôles\écriture	FIN1	Éléments internes\Entrevues	0,9894	99,96
CONCEPTUELLE\rôles\écriture	FIN2	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CONCEPTUELLE\rôles\écriture	FIN3	Éléments internes\Entrevues	1,0000	100,00
CONCEPTUELLE\rôles\lecture	FIN1	Éléments internes\Entrevues	0,9826	99,94

CONCEPTUELLE\rôles\lecture	FIN2	Éléments internes\\Entrevues	0,0000	97,05
CONCEPTUELLE\rôles\lecture	FIN3	Éléments internes\\Entrevues	1,0000	100,00
PRAXÉOLOGIQUE	FIN1	Éléments internes\\Entrevues	1,0000	100,00
PRAXÉOLOGIQUE	FIN2	Éléments internes\\Entrevues	1,0000	100,00
PRAXÉOLOGIQUE	FIN3	Éléments internes\\Entrevues	1,0000	100,00
PRAXÉOLOGIQUE\améliorations et manifestations	FIN1	Éléments internes\\Entrevues	1,0000	100,00
PRAXÉOLOGIQUE\améliorations et manifestations	FIN2	Éléments internes\\Entrevues	0,0000	99,06
PRAXÉOLOGIQUE\améliorations et manifestations	FIN3	Éléments internes\\Entrevues	0,6125	98,63
PRAXÉOLOGIQUE\améliorations et manifestations\écriture	FIN1	Éléments internes\\Entrevues	0,0000	98,68
PRAXÉOLOGIQUE\améliorations et manifestations\écriture	FIN2	Éléments internes\\Entrevues	1,0000	100,00
PRAXÉOLOGIQUE\améliorations et manifestations\écriture	FIN3	Éléments internes\\Entrevues	1,0000	100,00
PRAXÉOLOGIQUE\améliorations et manifestations\lecture	FIN1	Éléments internes\\Entrevues	0,0000	95,91
PRAXÉOLOGIQUE\améliorations et manifestations\lecture	FIN2	Éléments internes\\Entrevues	1,0000	100,00
PRAXÉOLOGIQUE\améliorations et manifestations\lecture	FIN3	Éléments internes\\Entrevues	1,0000	100,00
PRAXÉOLOGIQUE\difficultés et solutions	FIN1	Éléments internes\\Entrevues	0,2217	88,57
PRAXÉOLOGIQUE\difficultés et solutions	FIN2	Éléments internes\\Entrevues	0,0000	98,15
PRAXÉOLOGIQUE\difficultés et solutions	FIN3	Éléments internes\\Entrevues	0,0000	91,90
PRAXÉOLOGIQUE\difficultés et solutions\écriture	FIN1	Éléments internes\\Entrevues	-0,0202	90,49
PRAXÉOLOGIQUE\difficultés et solutions\écriture	FIN2	Éléments internes\\Entrevues	0,3399	92,49
PRAXÉOLOGIQUE\difficultés et solutions\écriture	FIN3	Éléments internes\\Entrevues	1,0000	100,00
PRAXÉOLOGIQUE\difficultés et solutions\lecture	FIN1	Éléments internes\\Entrevues	0,0000	94,68
PRAXÉOLOGIQUE\difficultés et solutions\lecture	FIN2	Éléments internes\\Entrevues	0,0000	91,74
PRAXÉOLOGIQUE\difficultés et solutions\lecture	FIN3	Éléments internes\\Entrevues	0,5108	90,38
PRAXÉOLOGIQUE\passage sec-coll	FIN1	Éléments internes\\Entrevues	0,0000	97,15
PRAXÉOLOGIQUE\passage sec-coll	FIN2	Éléments internes\\Entrevues	0,7388	99,05
PRAXÉOLOGIQUE\passage sec-coll	FIN3	Éléments internes\\Entrevues	1,0000	100,00
PRAXÉOLOGIQUE\passage sec-coll\écriture	FIN1	Éléments internes\\Entrevues	0,0000	98,88
PRAXÉOLOGIQUE\passage sec-coll\écriture	FIN2	Éléments internes\\Entrevues	0,0000	92,90
PRAXÉOLOGIQUE\passage sec-coll\écriture	FIN3	Éléments internes\\Entrevues	1,0000	100,00
PRAXÉOLOGIQUE\passage sec-coll\lecture	FIN1	Éléments internes\\Entrevues	1,0000	100,00
PRAXÉOLOGIQUE\passage sec-coll\lecture	FIN2	Éléments internes\\Entrevues	-0,0092	98,17
PRAXÉOLOGIQUE\passage sec-coll\lecture	FIN3	Éléments internes\\Entrevues	1,0000	100,00

Annexe XII
Rapports d'encodage pour les entrevues
des étudiants finissants et débutants

Étudiants finissants

Nom		Sources	Références	
Affective	genres de lecture		0	
			1	
		personnel	11	12
		scolaire	12	13
	qui a donné le goût		4	4
		écriture	2	3
	sentiment	lecture	11	11
		écriture	6	7
			personnel	2
			scolaire	4
		lecture	personnel	4
			scolaire	10
			6	
			8	
Axiologique	éléments importants imp. réussir gén. (raisons)		0	
			14	
		écriture	7	8
		lecture	4	4
valeurs		7	8	
		10	11	
Conceptuelle	comparaison sec-coll maîtrise (aller université)		0	
			4	
		écriture	1	5
		lecture	7	8
	moment de la scolarité préparation université		13	15
			14	15
		écriture	4	4
		lecture	2	3
	lire texte scienti- fique		4	4
			9	14
rôles		5	6	
	écriture	3	3	
Praxéologique	amélioration et manifestations	lecture	11	
			13	
		écriture	0	
		lecture	1	
	difficultés et solutions	écriture	6	
		lecture	4	
	difficultés		4	
			4	
	solutions	écriture	3	
		lecture	4	
	passage sec-coll	écriture	5	
		lecture	2	
	charge de travail	écriture	5	
		lecture	7	
que devrait-on faire	écriture	4		
	lecture	2		
		3		
		4		
		10		
		14		
		4		
		4		
		1		
		1		
		5		
		10		
		3		
		4		
		4		
		8		

Étudiants débutants

Nom		Sources	Références		
Affective		0	0		
	genres de lecture	1	1		
		personnel scolaire	4	5	
			3	3	
	qui a donné le goût		2	3	
		écriture	1	1	
		lecture	3	4	
	sentiment		2	2	
		écriture	2	2	
		personnel scolaire	3	3	
			0	0	
		lecture	1	1	
Axiologique		personnel scolaire	2	2	
			0	0	
			0	7	
	éléments importants imp. réussir gén. (raisons)		5	5	
			4	3	
		écriture	3	4	
		lecture	4	5	
	valeurs		3	0	
	Conceptuelle			0	7
		comparaison sec-coll		4	3
		maîtrise (aller université)		2	5
			écriture	4	2
		lecture	2	6	
moment de la scolarité			5	1	
préparation université			1	1	
		écriture	1	0	
		lecture	0	6	
		lire texte scientifique	6	3	
rôles			3	3	
		écriture	3	3	
	lecture	5	6		
Praxéologique			0	0	
	amélioration et manifestations		3	3	
		écriture	0	0	
		lecture	2	2	
	difficultés et solutions		1	1	
		difficultés	0	0	
			écriture	0	0
			lecture	1	1
		solutions	1	1	
			écriture	2	3
			lecture	2	2
	passage sec-coll		2	2	
	charge de travail	5	7		
	écriture	0	0		
	lecture	1	1		
que devrait-on faire		4	6		
	écriture	0	0		
	lecture	3	5		

