

Rapport d'analyse des résultats finaux de la consultation menée auprès
du personnel enseignant sur les mesures pour améliorer
les habiletés de lecture et d'écriture chez les étudiantes et les étudiants.

Remis à Monsieur Éric Gagné
Directeur des études
Cégep de Sherbrooke

Consultation menée par Omnivox
du 23 septembre au 6 octobre 2019
(111 répondants)

Par : Pierre Morissette

(Version finale : 24 janvier 2020)

Table des matières

Présentation	5
QUESTION 1 - Sélectionnez votre département d'enseignement (souhaité, mais non obligatoire)	7
QUESTION 2 - Nombre d'années d'enseignement au niveau collégial.....	8
QUESTION 3 - Secteur d'enseignement	8
QUESTION 4 - D'après vous, quelle proportion de vos étudiantes et étudiants a des difficultés en termes d'habiletés de lecture au début des études collégiales?	9
QUESTION 5 - Pour réussir vos cours, quelle importance revêt la lecture?	10
QUESTION 6 - Dans vos cours, en moyenne (par semaine), combien de pages demandez-vous à vos étudiantes et étudiants de lire?	10
QUESTION 7 - Lorsque vous demandez aux étudiantes et aux étudiants de lire, quel est (ou sont) votre (ou vos) objectif(s)? (Au besoin, cochez plus d'une réponse).....	11
QUESTION 8 - D'après vous, tout enseignant ou enseignante au niveau collégial a une responsabilité d'aider les étudiants et les étudiantes en classe à améliorer leurs habiletés de lecture.	12
QUESTION 9 - Dans votre enseignement, pour améliorer les habiletés de lecture efficace, quelles actions demandez-vous à vos étudiants et étudiantes d'effectuer?	13
QUESTION 10 - Dans votre enseignement, pour améliorer les habiletés de lecture efficace, quelles interventions pédagogiques faites-vous auprès de vos étudiants et étudiantes?	15
QUESTION 11 - Dans le cas où vous estimez que certaines dimensions de l'amélioration des habiletés de lecture sont de votre responsabilité, mais que vous NE DONNEZ PAS CET ENSEIGNEMENT, quelle ou quelles sont les raisons qui expliquent cette situation?	15
QUESTION 12 - D'après vous, à la fin de leur parcours collégial, quelle proportion d'étudiantes et d'étudiants ont des habiletés de lecture suffisantes pour entreprendre des études universitaires ou entrer sur le marché du travail?	17
QUESTION 13 - Commentaires.....	18
QUESTION 14 - D'après vous, quelle proportion de vos étudiantes et étudiants a des difficultés en termes d'habiletés d'écriture au début des études collégiales ?	19
QUESTION 15 - Dans vos cours, dans une session, combien de pages demandez-vous à vos étudiantes et étudiants d'écrire?	19
QUESTION 16 - Dans votre enseignement, avec quelles (s) intention(s) faites-vous écrire vos étudiantes et étudiants?.....	20
QUESTION 17 - Avant une activité d'écriture de texte,.....	21
QUESTION 18 - Après une activité d'écriture de texte	22
QUESTION 19 - À quelles mesures de renforcement positif avez-vous recours dans votre enseignement du français écrit?	23

QUESTION 20 - Dans quelles épreuves évaluez-vous la langue d'enseignement ?	24
QUESTION 21 - Si vous émettez des commentaires dans votre correction du français écrit, de quels types sont-ils?	25
QUESTION 22 - D'après vous, pour les écrits en français, peu importe la discipline ou les cours, à qui revient le rôle d'en faire l'enseignement. Selon votre expérience, plusieurs choix sont possibles.	25
QUESTION 23 - Dans le cas où vous estimez que l'enseignement de certaines dimensions de la compétence de la langue d'enseignement écrite est de votre responsabilité, mais que vous ne donnez pas cet enseignement, quel est ou quelles sont les raisons qui expliquent cette situation? (Vous pouvez cocher plus d'une réponse).	26
QUESTION 24 – d'après vous, quelle proportion de vos étudiantes et étudiants a des difficultés en termes d'habiletés d'écriture à la fin de leurs études collégiales ?	27
QUESTION 25 - Commentaires.....	28
Sommaire et conclusion	31
Annexe - Réponses <i>Autres</i>	35
Annexe - Commentaires	36

Présentation

Dans le cadre du Plan stratégique de développement 2018-2023, l'une des quatre orientations stratégiques vise à développer l'engagement afin de favoriser la réussite, la persévérance et la diplomation. Pour arriver à cette fin, des actions précises pourront être ciblées à partir des pratiques actuelles du Cégep de Sherbrooke. Une consultation par sondage a été menée auprès des enseignantes et des enseignants avec pour objectif de faire un portrait des mesures actuelles pour améliorer les habiletés de lecture et d'écriture des étudiantes et des étudiants.

L'instrument de collecte de données (le sondage) a été produit et validé par les professionnelles du Service de soutien à l'enseignement et à la recherche et soumis à la consultation du Comité de la réussite éducative et de la persévérance scolaire du Cégep de Sherbrooke (CREPS). Il a été transmis à 511 enseignantes et enseignants sélectionnés sur la base d'une tâche (pleine ou partielle) à la session d'automne 2019. La consultation a été menée par Omnivox du 23 septembre au 6 octobre 2019. Le nombre de répondants est de 111 soit 21,7 % de la population ciblée. Cette proportion, somme toute assez faible de participation d'un point de vue quantitatif, soulève des questions de validité et de représentativité. Toutefois, la recherche évaluative (surtout en contexte organisationnel) peut aussi s'appuyer sur une approche qualitative. Ainsi, quand nous analysons la composition de l'échantillon des répondants (leur discipline d'enseignement, leur secteur d'enseignement, leurs années d'expérience) de même que le détail de leurs réponses (quantifiées et sous forme de commentaires), nous devons nuancer (et non minimiser) les jugements sur la validité. En effet, à constater les actions et interventions qu'ils et elles déploient, nous pouvons raisonnablement supposer que les répondants sont des enseignantes et des enseignants motivés et intéressés par l'amélioration de la langue. Est-ce que nous pouvons supposer que les non-répondants ne sont pas motivés et intéressés par la thématique? Évidemment non. Nous devons donc être prudent quant à la généralisation des résultats obtenus.

En tenant compte des nuances invoquées plus haut (près de 80 % de non-réponse), le portrait pourrait éventuellement servir à élaborer des pistes d'exploration subséquente et éventuellement d'interventions, selon les visées du Plan stratégique dans les prochaines années. En plus des commentaires et des vérifications de conseillères pédagogiques, de plusieurs enseignantes et enseignants (notamment du CREPS), un document et l'un des auteurs, le chercheur Guillaume Lachapelle, que nous avons consultés, nous ont été des références précieuses dans la conception et rédaction du présent sondage :

FRANÇAIS ÉCRIT AU COLLÉGIAL ET MARCHÉ DU TRAVAIL,
Pelletier Julie et Lachapelle Guillaume
Recherche subventionnée dans le cadre du PAREA,
Cégep de Sherbrooke, octobre 2016.

N.B. Les lacunes du sondage ne sont attribuables qu'au responsable de la présente démarche de consultation.

Pierre Morissette

Analyse des données du sondage 3 sur les stratégies d'amélioration des habiletés de lecture

QUESTION 1 - Sélectionnez votre département d'enseignement (souhaité, mais non obligatoire)
(N = 108)

Discipline	% de participation
101 - Biologie	5,6
109 - Éducation physique	0,9
140 - Technologie d'analyses biomédicales	1,9
141 - Techniques d'inhalothérapie	1,9
144 - Techniques de physiothérapie	1,9
145 - Techniques de bioécologie	2,8
146 - Techniques de santé animale	2,8
152 - Gestion et technologies d'entreprise agricole	1,9
180 - Soins Infirmiers	3,7
201 - Mathématiques	2,8
202 - Chimie	4,6
203 - Physique	2,8
210 – Technologie de laboratoire : Biotechnologies	1,9
221 - Technologie du génie civil	0,9
241 - Techniques de génie mécanique et TMI	4,6
243 - Technologies du génie électrique	1,9
260 - Environnement, hygiène et sécurité au travail	0,9
310 - Techniques policières	1,9
320 - Géographie	1,9
322 - Techniques d'éducation à l'enfance	1,9
330 - Histoire	0,9
340 - Philosophie	4,6
350 - Psychologie	1,9
351 - Techniques d'éducation spécialisée	1,9
381 - Anthropologie	1,9
383 - Économique	2,8
387 – Sociologie	0,9
388 - Techniques de travail social	0,9
410 - Techniques administratives	5,6
412 - Techniques de bureautique	2,8
420 - Informatique	1,9
506 - Danse	0,9
510 - Arts visuels	3,7
551 - Musique	1,9
601 - Français	16,7
604 - Anglais	2,8
Total	100,0 %

*Les départements qui n'apparaissent pas dans la liste sont ceux pour lesquels les participants n'ont pas répondu à cette question ou n'ont pas participé au sondage.

Les répondants avaient le choix d'indiquer leur discipline ou non, d'où ce N; le nombre de répondants aux questions est de 111. Le taux de participation est donc de 21,7 % pour ce sondage. **De plus, par programme ou discipline, ce sont souvent 1 ou 2 répondants qui s'expriment dans ce sondage. Nous devons donc faire preuve d'une grande prudence dans la représentativité, même par programme ou discipline, et surtout dans la généralisation qu'on pourrait faire de ces données.**

QUESTION 2 - Nombre d'années d'enseignement au niveau collégial (N = 111)

Tableau 1

		Total
1.	0 - 5	11 (9,9%)
2.	6 - 10	17 (15,3%)
3.	11 - 15	36 (32,4%)
4.	16 et plus	47 (42,3%)
	Total	111 (100,0%)

83 % des répondants ont 10 ans et plus d'expérience. Les 16 ans et plus d'expérience sont les plus nombreux à avoir répondu (42,3 %) et les 0-5 ans est le groupe le plus faiblement représenté avec 9,9 % des répondants. Des interprétations sont possibles :

1. pour des motifs de préparation de nouveaux cours, ces enseignantes et enseignants pourraient considérer avoir moins de temps pour traiter de stratégies de lecture et écriture ce qui peut se refléter dans le temps disponible qu'ils peuvent (et veulent) consacrer au sondage;
2. compte tenu de la faible réponse (en nombre) par programme, on peut supposer que d'autres facteurs ont pu influencer le taux de participation, par exemple, un faible intérêt ou motivation, une résistance à implanter des stratégies d'enseignement de la langue.

QUESTION 3 - Secteur d'enseignement (N = 111)

Tableau 1.1

		Total
1.	Au secteur préuniversitaire	17 (14,0%)
2.	Au secteur technique	47 (38,8%)
3.	Au secteur technique et préuniversitaire	27 (22,3%)
4.	À la formation générale	30 (24,8%)
	Total des réponses	121 †(100,0%)

† Des répondants ont fait plus d'un choix de réponses. Le total dans ce tableau est celui des réponses.

Nous notons que c'est le secteur technique qui fournit le plus de réponses à 38,8 %, suivi de la formation générale à 24,8 % et des réponses de ceux et celles qui enseignent en technique et en préuniversitaire à 22,3 %. Le secteur préuniversitaire a fourni le plus faible taux de réponse à 14,0 %. Nous devons nuancer cette donnée sur la participation au sondage (14,0 %) en considérant que les répondants au secteur technique ET préuniversitaire constituent 22,3 % de

l'échantillon (à l'item 3). Nous pouvons penser que des répondants du préuniversitaire se retrouvent dans les deux catégories. Bien que ces résultats ne permettent pas de déterminer avec précision la proportion exacte de participation du secteur préuniversitaire, nous fournissons tout de même les pistes d'interprétation qui suivent.

Ces résultats sont difficiles à interpréter. Est-ce que la recherche de Pelletier et Lachapelle (2016) qui portait sur l'enseignement du français dans les programmes techniques a pu avoir un effet de sensibilisation (d'entraînement) sur les pratiques dans ces programmes et donc, une motivation qui se reflète dans le sondage?

En lien avec la participation de la formation générale, nous pouvons supposer que l'enseignement du français est une préoccupation chez les enseignantes et enseignants du Département de littérature et de communication (français). De plus, la participation au sondage du Département de philosophie pourrait aussi être liée à la pratique d'ateliers en lecture et écriture que ces enseignantes et enseignants offrent depuis plusieurs années.

Il serait périlleux pour le moment d'interpréter la participation du secteur préuniversitaire (à 14,0 %), mais nous observons que celles et ceux qui enseignent dans les deux secteurs ont une participation plus élevée à 22,3 %. Est-ce que nous pourrions interpréter ces données par un effet d'entraînement des attentes des programmes techniques sur les pratiques de ces enseignantes et enseignants?

QUESTION 4 - D'après vous, quelle proportion de vos étudiantes et étudiants a des difficultés en termes d'habiletés de lecture au début des études collégiales? (N = 111)

Tableau 2

		Total
1.	Entre 0% et 25%	38 (34,2%)
2.	Entre 25% et 50%	39 (35,1%)
3.	Entre 50% et 75%	19 (17,1%)
4.	Entre 75% et 100%	2 (1,8%)
5.	Je ne sais pas.	13 (11,7%)
	Total	111 (100,0%)

Nous pouvons constater qu'une large proportion de répondants (86,4 %) observe, dans des proportions diverses, des difficultés chez des étudiantes et des étudiants au début de leurs études collégiales. Cette proportion se partage entre les répondants, mais nous pouvons noter qu'elle est de 54 % des répondants qui la situent à plus de 25 %. Nous retrouvons dans les commentaires et les réponses *Autres* quelques explications données pour expliquer ces difficultés. Ces commentaires incluent notamment la formation antérieure déficiente au primaire et secondaire et le peu d'intérêt des cohortes actuelles pour la pratique de la langue liée à des aspects générationnels et technologiques. Ces explications (et d'autres) pourraient éventuellement être traduites en hypothèses à vérifier.

QUESTION 5 - Pour réussir vos cours, quelle importance revêt la lecture? (N = 111)

Tableau 3

		Total
1.	Très importante - essentielle.	44 (39,6%)
2.	Importante - nécessaire.	61 (55,0%)
3.	Peu importante - non essentielle.	6 (5,4%)
4.	Pas importante.	0 (0,0%)
	Total	111 (100,0%)

Nous observons que, pour une grande majorité de répondants (95 %), la lecture est reconnue comme essentielle et nécessaire à la réussite de leurs cours. Ce constat semble logique dans un contexte d'études de niveau supérieur et de formations préuniversitaires et techniques.

Il pourrait aussi être un reflet du niveau de difficulté observé plus haut chez les étudiantes et les étudiants à leurs débuts des études collégiales. Plus globalement, nous pouvons aussi supposer que les répondants au sondage ont une préoccupation et un intérêt pour les pratiques de lecture et d'écriture dans leur enseignement ce pour quoi ils et elles ont pris du temps pour participer à la consultation.

QUESTION 6 - Dans vos cours, en moyenne (par semaine), combien de pages demandez-vous à vos étudiantes et étudiants de lire? (N = 111)

Tableau 4

		Total
1.	Moins de 5 pages.	28 (25,2%)
2.	De 6 à 10 pages.	32 (28,8%)
3.	De 10 à 15 pages.	21 (18,9%)
4.	Plus de 15 pages.	27 (24,3%)
5.	Aucune lecture demandée.	3 (2,7%)
	Total	111 (100,0%)

Les exigences de lecture chez les répondants sont diversifiées, ce que montrent les proportions dans le tableau 4. 56,7 % demandent moins de 10 pages par semaine et 43,2 %, plus de 10 pages. Nous pouvons supposer que la nature des cours, les disciplines enseignées, les compétences à acquérir et les exigences des programmes ont des impacts sur les niveaux d'exigences de lecture. Par ailleurs, nous voyons bien que selon les proportions, les répondants ont des exigences formelles de lecture. En lisant certains commentaires des répondants (voir en annexe), une question se pose ici : est-ce que les étudiantes et les étudiants répondent à ces exigences, et ce, jusqu'à quel point?

QUESTION 7 - Lorsque vous demandez aux étudiantes et aux étudiants de lire, quel est (ou sont) votre (ou vos) objectif(s)? (Au besoin, cochez plus d'une réponse) (N = 111)

Tableau 5

	Total
1. Pour développer des habiletés de lecture.	28 (10,3%)
2. Pour préparer une activité (cours, stage, rapport, examen).	81 (29,9%)
3. Pour approfondir la matière.	92 (33,9%)
4. Pour la culture ou l'information supplémentaire (au cours).	39 (14,4%)
5. Pour prendre connaissance de commentaires dans une production corrigée.	22 (8,1%)
6. Autre (précisez) :	7 (2,6%)
7. Aucune demande en ce sens.	2 (0,7%)
Total des réponses	271 [†] (100,0%)

[†] Des répondants ont fait plus d'un choix de réponse. Le total analysé est celui des réponses.

Les objectifs poursuivis (pour les lectures exigées) ressortent assez clairement. L'approfondissement de la matière (33,9 %) et la préparation d'activité (cours, stage, rapport, examen) (29,9 %) sont les objectifs majeurs.

Il est intéressant de noter que le développement des habiletés de lecture est un objectif (10,3 % des réponses), qui arrive en deçà de l'objectif culture-information complémentaire (14,4 % des réponses). D'un point de vue strictement pédagogique à un niveau d'études supérieures, ces objectifs semblent correspondre à une démarche d'enseignement logique (cohérente) et montrent la place du développement des habiletés de lecture. Sans nier l'importance de développer des habiletés de lecture, nous pouvons penser que, sur le terrain, les priorités des répondants s'établissent selon les objectifs et compétences des cours. Nous pouvons aussi supposer que le travail sur les habiletés de lecture pose des défis particuliers dans l'ensemble de la tâche d'enseignement.

Réponses *Autres* : l'intégralité des réponses autres est en annexe.

QUESTION 8 - D'après vous, tout enseignant ou enseignante au niveau collégial a une responsabilité d'aider les étudiants et les étudiantes en classe à améliorer leurs habiletés de lecture. (N = 111)

Tableau 6

		Total
1.	Totalement en accord	34 (30,6%)
2.	Assez en accord	61 (55,0%)
3.	Très peu d'accord	14 (12,6%)
4.	Pas du tout en accord	2 (1,8%)
	Total	111 (100,0%)

Pour bien interpréter les réponses, il apparaît nécessaire ici de bien calibrer la formulation de la question 8. Elle dit : **Tout enseignant ou enseignante...** et **A une responsabilité**. Si la question a été bien comprise (et on n'a aucune raison de supposer le contraire), les résultats obtenus indiquent que les répondants à 85,6 % se reconnaissent une responsabilité d'aider les étudiantes et étudiants en classe à améliorer leurs habiletés de lecture.

Ceci révèle une forme d'engagement dans l'enseignement de la langue, mais ne présuppose aucunement l'ampleur de cet engagement (ni des actions pédagogiques déployées) et n'indique pas la répartition souhaitée chez les différents acteurs impliqués. Nous verrons au tableau 9, les raisons invoquées pour expliquer les difficultés associées à l'amélioration des habiletés de lecture. Par ailleurs, un effet d'échantillon (des caractéristiques particulières) explique peut-être les résultats obtenus.

QUESTION 9 - Dans votre enseignement, pour améliorer les habiletés de lecture efficace, quelles actions demandez-vous à vos étudiants et étudiantes d'effectuer? (N = 111)

Tableau 7

Énoncés	Jamais	%	Parfois	%	Souvent	%	Toujours	%	Total
9.1 : Vérifier la longueur des lectures à faire.	75	67,6	16	14,4	14	12,6	6	5,4	111
9.2 : Identifier les mots nouveaux.	43	38,7	20	18,0	30	27,0	18	16,2	111
9.3 : Regarder les titres et les sous-titres.	46	41,4	26	23,4	26	23,4	13	11,7	111
9.4 : Regarder les images.	50	45,0	22	19,8	24	21,6	15	13,5	111
9.5 : Survoler le texte.	60	51,1	29	26,1	17	15,3	5	4,5	111
9.6 : Lire à nouveau des paragraphes du texte.	39	35,1	36	32,4	27	24,3	9	8,1	111
9.7 : Souligner les informations importantes.	18	16,2	22	19,8	34	30,6	37	33,3	111
9.8 : Lire à nouveau les phrases soulignées dans le texte.	53	47,7	28	25,2	17	15,3	13	11,7	111
9.9 : Copier des parties du texte.	73	65,8	32	28,8	5	4,5	1	0,9	111
9.10 : Répéter des mots clés dans leur tête.	72	64,9	15	13,5	19	17,1	5	4,5	111
9.11 : Se faire une image dans leur tête.	52	46,8	16	14,4	34	30,6	9	8,1	111
9.12 : Prendre en note les idées importantes principales.	18	16,2	21	18,9	46	41,4	26	23,4	111
9.13 : Se rappeler ce qu'il ou elle sait déjà sur le sujet.	25	22,5	35	31,5	39	35,1	12	10,8	111
9.14 : Résumer dans ses mots ce qu'il ou elle lit.	21	18,9	35	31,5	34	30,6	21	18,9	111
9.15 : Regrouper les informations en sous-titres.	59	53,2	27	24,3	20	18,0	5	4,5	111
9.16 : Faire un dessin un schéma ou une carte d'exploration qui représente les informations.	34	30,6	40	36,0	29	26,1	8	7,2	111
9.17 : Reformuler les consignes fournies en classe.	54	46,8	34	30,6	13	11,7	10	9,0	111
9.18 : Mémoriser au besoin les informations importantes (par exemple lecture pour examen)	34	30,6	36	32,4	32	28,8	9	8,1	111

La question portait sur les **actions suggérées** par les enseignantes et enseignants pour aider les étudiantes et étudiants en vue d'améliorer leurs habiletés de lecture. Nous pouvons observer que les pratiques sont très diversifiées autant dans leurs formes que dans la proportion attribuée.

Comme le tableau 7 est complexe et touffu, la description et l'analyse des données seront présentées en sections.

Ce que les enseignantes et enseignants ne suggèrent jamais ou parfois :

- Copier des parties de texte : 94.6%;
- Suggérer de vérifier les longueurs des lectures à faire : 82 % des répondants;
- Survoler le texte : 80,2 %;
- Reformuler les consignes fournies en classe : 79.2%;
- Répéter des mots clés dans leur tête : 78.4%
- Regrouper les informations en sous-titres : 77.5%;

- Lire à nouveau les phrases soulignées : 72.9%;
- Faire un dessin, schéma qui représente l'information : 66.6%;
- Se faire une image dans leur tête : 61.2%.

Il serait périlleux de faire une interprétation rigide de ces données. Et nous pouvons supposer que ces suggestions sont tout de même utilisées par une minorité d'enseignantes et enseignants selon leur style pédagogique et leur intérêt pour des stratégies qui semblent davantage porter sur les représentations mentales (sensorielles) : se faire une image, se répéter dans leur tête, faire un schéma...)

Ce que les enseignantes et enseignants suggèrent toujours ou souvent :

- Prendre en note les idées importantes, principales : 64,8 % (+ 18,9 % parfois);
- Souligner les informations importantes : 63,9 % (+ 19,8 % parfois);
- Résumer dans ses mots ce qu'il-elle lit : 49,5 % (+ 31,5 % parfois);
- Se rappeler ce qu'il-elle sait déjà sur le sujet : 45,9 % (+ 31,5 % parfois);
- Identifier les mots nouveaux : 43,2 % des répondants;
- Mémoriser les informations importantes (par ex., lecture pour examen) : 36,9 % (+ 32,4 % parfois);
- Regarder les titres et les sous-titres : 35,1 % (+ 23,4 % parfois);
- Regarder les images : 35,1 % (+ 19,8 % parfois);
- Lire à nouveau des paragraphes : 32,4 % (+ 32,4 % parfois).

Ces résultats montrent l'utilisation plus fréquente de suggestions faites aux étudiantes et étudiants pour les aider à améliorer leurs habiletés de lecture. On semble privilégier des stratégies basées sur l'identification des idées principales, sur le résumé dans ses mots ce qu'il-elle lit et sur le rappel de ce qu'il-elle sait déjà sur le sujet. Nous pouvons voir que certaines de ces suggestions font aussi appel à la représentation mentale (notamment sur l'attention), mais ici l'emphase semble mise sur l'analyse du texte et la mémorisation.

Ces résultats sont pertinents, car ils fournissent un portrait des stratégies utilisées (en plus et en moins) par les répondants dans le but d'améliorer les habiletés de lecture chez leurs étudiantes et étudiants.

Toutefois, elles ne nous renseignent pas sur les actions privilégiées par les non-répondants. Il est probable que certains d'entre eux ou elles appliquent aussi certaines de ces suggestions ou d'autres auxquelles nous n'avons pas accès.

Commentaires :

- J'utilise les cartes heuristiques
- Répondre à des questions préparatoires, réfléchir à certains thèmes et trouver des extraits à l'appui, table ronde pour discuter de l'oeuvre et répondre à des questions de compréhension
- Faire un plan de lecture (table des matières avec mots-clés), faire un tableau résumé avec mots-clés, mots croisés ou jeu d'associations à compléter avec définitions rédigées différemment que dans le texte lu.
- En fait, la lecture sert à faire des liens que l'étudiant n'aurait pas faits en classe. Je dis toujours que lire, c'est comme si un autre enseignant vous expliquait la matière, en d'autres mots. Ça vous aide à comprendre, ça consolide les acquis.

L'intégralité des commentaires est en annexe

QUESTION 10 - Dans votre enseignement, pour améliorer les habiletés de lecture efficace, quelles interventions pédagogiques faites-vous auprès de vos étudiants et étudiantes? (N = 111)

Tableau 8

Énoncés	Jamais	%	Parfois	%	Souvent	%	Toujours	%	Total
10.1 : Je vérifie à l'occasion si leur travail avance bien.	6	5,4	39	35,1	53	47,7	13	11,7	111
10.2 : Je revoie les consignes pour être bien sûr que ce qui est demandé a été fait.	14	12,6	29	26,1	50	45,0	18	16,2	111
10.3 : Je vérifie si leurs lectures ont été complétées.	29	26,1	33	29,7	35	31,5	14	12,6	111
10.4 : Je vérifie ce qu'elles ou ils ont retenu de la lecture.	16	14,4	31	27,9	49	44,1	15	13,5	111
10.5 : Je leur demande de faire des liens entre ce qui est lu et ce qui est connu sur le sujet.	16	14,4	31	27,9	46	41,4	18	16,2	111
10.6 : Je m'assure que les mots nouveaux sont compris.	16	14,4	24	21,6	52	46,8	19	17,1	111

Ce tableau indique les interventions pédagogiques formelles faites par les répondants pour améliorer les habiletés de lecture. Nous observons que toutes les catégories d'interventions sont appliquées et, selon les répondants, dans presque les mêmes proportions.

- vérifier si le travail avance bien (94,5 % des répondants);
- revoir les consignes (87,3 %);
- vérifier ce qu'ils-elles ont retenu (85,5 %);
- faire des liens entre le lu et déjà connu (85,5 %);
- vérifier si les mots nouveaux sont compris (85,5 %)
- vérifier si les lectures sont complétées (73,8 %).

L'intégralité des commentaires est en annexe.

QUESTION 11 - Dans le cas où vous estimez que certaines dimensions de l'amélioration des habiletés de lecture sont de votre responsabilité, mais que vous NE DONNEZ PAS CET ENSEIGNEMENT, quelle ou quelles sont les raisons qui expliquent cette situation? (N = 111)

Tableau 9

	Total
1. Manque de temps	58 (37,7%)
2. Manque de soutien	13 (8,4%)
3. Manque de compétence	17 (11,0%)
4. Manque de confiance	4 (2,6%)
5. Résignation devant le peu d'intérêt des étudiants et des étudiantes pour la lecture	19 (12,3%)
6. Ne s'applique pas	40 (26,0%)
7. Autre:	3 (1,9%)
Total des réponses	154 (100,0%)

Des répondants ont fait plus d'un choix. Le total dans ce tableau correspond au nombre de réponses.

Si nous analysons ces données en relation avec le Tableau 6 sur la responsabilité des enseignantes et enseignants dans l'amélioration des habiletés de lecture, nous trouvons ici les raisons invoquées pour ne pas donner cet enseignement. Rappelons que 94 % des répondants considéraient comme significative l'importance de la lecture dans leurs cours (voir tableau 3).

Le manque de temps est le motif le plus largement mentionné à 37,7 %, suivi de la résignation devant le peu d'intérêt des étudiantes et étudiants pour la lecture, à 12,3 %. Nous retrouvons dans les commentaires plus bas (et en annexe) des illustrations de ces résultats. Quand nous considérons la proportion de la catégorie « Ne s'applique pas » (26 % des réponses), nous pouvons supposer que ces répondants donnent effectivement l'enseignement et qu'ils n'invoquent pas les raisons mentionnées dans les catégories.

Commentaires :

- Plusieurs étudiants ne font pas leurs lectures parce qu'au secondaire ils n'avaient pas à faire de lecture de théorie. Lire de la chimie, de la physique, ou des mathématiques n'est pas un genre de lecture habituel. Plusieurs étudiants ont un vocabulaire restreint qui limite leur compréhension des textes scientifiques.
- Je viens tout juste d'abaisser mes exigences en lecture cette session-ci. Depuis le départ d'anciens professeurs et l'arrivée d'un nouveau qui ne faisait pas acheter de volume, tous les prof. de mon département ont cessé de faire acheter un volume qui coûtait tout de même 60 \$. Ils utilisent des textes qui exigent moins de pages à lire et moins de questions et de contrats de lecture à faire.
- Je considère que d'apprendre à lire et écrire est essentiel pour leur apprentissage et leur fonctionnement. Toutefois, je ne considère pas que c'est la tâche d'un enseignant de niveau collégial. Cette habileté aurait dû être acquise durant les années du primaire, voire du secondaire. Notre système a failli.
- J'estime que les habiletés de lectures sont un préalable absolu pour suivre les cours que je donne. Si elles sont insuffisantes, c'est à l'étudiant de chercher de l'aide à ce niveau. Je n'ai pas le temps, ni l'intérêt d'alourdir le cours avec des habiletés qui ne sont pas au menu!
- Je vais comme je peux, de manière transversale, à travers les autres activités pédagogiques du cours. Mais je ne consacre pas de temps spécifique à cela. Ils se pratiquent à la lecture, car ils mettent en pratique la lecture dans le cours et les activités qu'ils doivent réaliser. Mais je n'ai même pas assez de temps pour vraiment bien consolider la compétence du cours, qui n'est pas spécifiquement la lecture.

L'intégralité des réponses *Autres* et des commentaires est en annexe.

QUESTION 12 - D'après vous, à la fin de leur parcours collégial, quelle proportion d'étudiantes et d'étudiants ont **des habiletés de lecture suffisantes** pour entreprendre des études universitaires ou entrer sur le marché du travail? (N = 111)

Tableau 10

		Total
1.	Entre 0% et 25%	3 (2,7%)
2.	Entre 25% et 50%	12 (10,8%)
3.	Entre 50% et 75%	40 (36,0%)
4.	Entre 75% et 100%	35 (31,5%)
5.	Je ne sais pas.	21 (18,9%)
	Total	111 (100,0%)

Même si elles ne portent pas sur les mêmes dimensions (les difficultés et les habiletés), il peut être intéressant de comparer les réponses **À la fin du parcours collégial** avec les réponses **Au début des études collégiales**. C'est pourquoi nous reproduisons le tableau 2 ici.

Tableau 2 (difficultés en termes d'habiletés de lecture au début des études collégiales)

		Total
1.	Entre 0% et 25%	38 (34,2%)
2.	Entre 25% et 50%	39 (35,1%)
3.	Entre 50% et 75%	19 (17,1%)
4.	Entre 75% et 100%	2 (1,8%)
5.	Je ne sais pas.	13 (11,7%)
	Total	111 (100,0%)

Rappelons que la question traitée au tableau 2 portait sur des proportions d'étudiantes et d'étudiants perçus comme **ayant des difficultés** au début des études collégiales alors que le tableau 10 traite des **habiletés de lecture suffisantes** pour entreprendre des études universitaires ou entrer sur le marché du travail.

Il y a 54% des répondants (tableau 2) qui perçoivent que plus de 25% des étudiantes et étudiants ont des difficultés en termes d'habiletés de lecture au début de leurs études collégiales. Et 67,5% (au tableau 10) considèrent que plus de 50% des étudiantes et étudiants ont **les habiletés suffisantes** pour réaliser la suite de leur parcours académique ou professionnel.

Bien que la proportion de la réponse « Je ne sais pas » augmente de 11,7 % à 18,9 % et qu'il faille être prudent dans l'interprétation de **perceptions**, la comparaison difficultés/habiletés suffisantes donne des pistes intéressantes d'exploration ultérieure et pourrait être source de valorisation du

travail accompli. En effet, entre le niveau de difficulté perçu à l'entrée et le niveau d'habiletés suffisantes perçu que nous retrouvons à la fin du parcours collégial, il y a place à plusieurs distinctions à des fins d'interprétation. Nous pouvons interpréter la comparaison difficultés-habiletés suffisante comme une nette amélioration entre le départ et l'arrivée et une meilleure maîtrise de la langue écrite.

Nous pourrions aussi vérifier auprès des intervenantes et intervenants la calibration (la signification) de ce qu'on considère comme **suffisant** (Petit Robert : Qui suffit; résultats suffisants, assez bons) pourrait apporter un éclairage. Le terme utilisé dans la question entraînait peut-être un éventail de significations données par les répondants.

La question 13 Commentaires généraux offre des réponses très diversifiées selon les répondants, mais aussi un éclairage nuancé sur les données du sondage.

QUESTION 13 - Commentaires

- D'après mon expérience de 17 ans d'enseignement de la littérature dans plusieurs cours (incluant 3 ans de renforcement en français), les exercices plus dynamiques et les rétroactions poussées par rapport à la lecture et à l'écriture font partie des ingrédients gagnants pour aider les étudiant-e-s à développer de bonnes habiletés, et même à compléter leur DEC de façon plus satisfaisante.
- Pour les élèves qui n'ont pas les habiletés suffisantes, mes constatations sont :
 - Manque de distance critique sur l'information (restent dans l'émotif et le personnel)
 - Manque parfois grave de connaissances générales
 - Manque de curiosité (ne s'intéressent pas à l'actualité par exemple)
 - Ne veulent plus jamais lire après le cégep.
- La raison principale de ces manques : attentes des profs pas souvent en phase avec la formation et les connaissances des élèves qui arrivent au cégep.
- En général, les diplômés du secondaire ont ce qu'il faut en lecture. Cependant, l'utilisation de plus en plus envahissante de l'électronique les tient à l'écart de la lecture et ils manquent de pratique! Je crois que les TIC sont la cause (la seule) des faiblesses en lecture de nos étudiants. Ceux et celles qui lisent régulièrement n'ont aucune difficulté, mais ils sont de plus en plus rares!
- Cela dépend vraiment des programmes ou des emplois. Certaines compétences sont tout aussi importantes (et même voire plus) que la lecture pour le marché du travail (travail en équipe, savoir utiliser et trouver les informations aux bons endroits, la créativité, la recherche de solutions, etc.) Oui la lecture, mais il y a tant de choses qu'ils doivent aussi développer et qu'on confond peut-être avec les aptitudes en lecture.

L'intégralité des commentaires est en annexe.

QUESTION 14 - D'après vous, quelle proportion de vos étudiantes et étudiants a des difficultés en termes d'habiletés d'écriture **au début des études collégiales?** (N = 111)

Tableau 11

		Total
1.	Entre 0% et 25%	19 (17,1%)
2.	Entre 25% et 50%	52 (46,8%)
3.	Entre 50% et 75%	26 (23,4%)
4.	Entre 75% et 100%	6 (5,4%)
5.	Je ne sais pas.	8 (7,2%)
	Total	111 (100,0%)

Les résultats indiquent que 75,6% répondants considèrent que plus de 25% des étudiantes et étudiants ont des difficultés à l'écriture au début de leurs études collégiales. La proportion est donc plus élevée que pour les difficultés identifiées en lecture (54%) pour la même proportion d'étudiantes et étudiants au début de leurs études collégiales. Comment expliquer cette différence de niveau de difficulté perçu entre lecture et écriture? En effet, on considère en général que les difficultés en lecture sont corrélées positivement avec les difficultés en écriture.

QUESTION 15 - Dans vos cours, dans une session, combien de pages demandez-vous à vos étudiantes et étudiants d'écrire? (N = 111)

Tableau 12

		Total
1.	Moins de 5 pages.	20 (18,0%)
2.	De 6 à 10 pages	19 (17,1%)
3.	De 10 à 15 pages.	24 (21,6%)
4.	Plus de 15 pages	46 (41,4%)
5.	Aucune écriture demandée.	2 (1,8%)
	Total	111 (100,0%)

La question porte sur le nombre de pages **par session**. Nous constatons que :

- 36,9 % des répondants demandent 10 pages et moins;
- 21,6 % demandent de 10 à 15 pages;
- 41,4 % demandent plus de 15 pages.

Ces différences sont probablement attribuables au type de cours, aux compétences à atteindre, mais aussi à l'importance que les répondants accordent à l'enseignement de l'écriture dans leurs cours. Le tableau 13 qui suit peut fournir un certain éclairage sur ces données.

QUESTION 16 - Dans votre enseignement, avec quelles (s) intention(s) faites-vous écrire vos étudiantes et étudiants? (N = 111)

Tableau 13

Énoncés	Jamais	%	Parfois	%	Souvent	%	Toujours	%	Total
16.1 : Pour qu'ils ou elles montrent ce qu'ils savent.	9	8,1	23	20,7	44	39,6	35	31,5	111
16.2 : Pour qu'ils ou elles apprennent à écrire les genres de textes propres à la discipline ou à la profession.	21	18,9	26	23,4	32	28,8	32	28,8	111
16.3 : Pour qu'ils ou elles retiennent ce qui est nécessaire d'apprendre dans leur discipline ou leur profession	14	12,6	38	34,2	44	39,6	15	13,5	111
16.4 : Pour qu'ils ou elles comprennent et apprennent mieux la matière	10	9,0	25	22,5	52	46,8	24	21,6	111
16.5 : Autres	74	66,7	14	12,6	11	9,9	12	10,8	111

Dans le tableau 13, nous pouvons observer que 71,1 % des répondants font écrire pour que les étudiantes et étudiants montrent ce qu'ils et elles savent, donc comme vérification de compétences et de connaissances. En enseignement, il s'agit évidemment d'un objectif « traditionnel » et nous pouvons noter que pour les répondants, l'écrit demeure une activité d'évaluation.

Pour l'apprentissage des genres de texte propres à la discipline ou profession, même si pour 18,9 % des répondants, ce n'est jamais l'intention, nous retrouvons tout de même, cet objectif, dans des proportions diverses, chez 81 % des répondants. Nous pouvons supposer que les répondants des programmes techniques ont une préoccupation particulière pour l'acquisition du langage et du genre, liés à la future profession de leurs étudiantes et étudiants.

Nous pouvons constater que l'intention de retenir ce qui est nécessaire (donc la mémorisation) pour 73,8 % des répondants est équivalente à l'intention de comprendre et apprendre mieux la matière que nous retrouvons chez 68,4 % des répondants. En enseignement, ces enjeux de mémoriser et (ou?) de comprendre, cohabitent dans plusieurs approches pédagogiques. Ces deux composantes de l'apprentissage semblent parfois être privilégiées selon les styles d'enseignement (et les époques). Et, de plus en plus, dans les approches par compétence, elles se complètent et s'enrichissent l'une l'autre. Nous pouvons supposer que les présentes données reflètent cette tendance plus récente.

Réponses Autres :

- Apprendre à utiliser adéquatement la notation.
- Pour qu'ils ou elles développent un point de vue à la fois sensible et éclairé par rapport à la matière lue et appréhendée dans le cours (thèmes et enjeux des oeuvres étudiées, contexte social et culturel, etc.).
- Pour vérifier s'ils savent exprimer un point de vue, une idée de manière organisée et cohérente.

- Pour savoir écrire correctement, car en tant que futurs professionnels, la rédaction de notes au dossier, de communiqués, de rapports, de pamphlets fait partie du travail.
- Les forcer à comprendre et suivre des consignes, réfléchir, mettre en application des notions vues en classe. Apprendre à écrire en suivant un plan (fait au préalable par les étudiants). Apprendre à structurer leur pensée, l'articuler et en rendre compte dans un texte cohérent (en respectant le code écrit évidemment)
- Pour la rédaction de rapports de laboratoires où ils doivent interpréter les résultats obtenus.
- Démontrer leur compréhension et l'analyse d'un problème.
- Pour qu'ils apprennent à identifier et à nommer leurs intentions ainsi qu'à faire usage du vocabulaire propre à la discipline
- Pour qu'ils sachent faire des synthèses de lectures
- J'enseigne les habiletés d'écriture comme la précision, la concision, la pertinence, l'organisation et la progression des idées. Il s'agit-là d'habiletés transférables d'une discipline à une autre.

L'intégralité des réponses *Autres* est en Annexe.

QUESTION 17 - Avant une activité d'écriture de texte, (N = 111)

Tableau 14

Énoncés	Jamais	%	Parfois	%	Souvent	%	Toujours	%	Total
17.1 : Vous écrivez les consignes au tableau.	36	32,4	35	31,5	30	27,0	10	9,0	111
17.2 : Vous donnez les consignes oralement.	11	9,9	24	21,6	32	28,8	44	39,6	111
17.3 : Vous distribuez un document explicitant les consignes (format papier ou électronique).	4	3,6	8	7,2	32	28,8	67	60,4	111
17.4 : Vous rendez les étudiantes et les étudiants attentifs à certaines caractéristiques du texte à écrire.	11	9,9	17	15,3	39	35,1	44	39,6	111
17.5 : Vous procédez à une démonstration de rédaction.	34	30,6	32	28,8	29	26,1	16	14,4	111
17.6 : Vous référez les étudiantes et les étudiants à des ouvrages de rédaction spécialisés ou de référence.	31	27,9	25	22,5	25	22,5	30	27,0	111
17.7 : Vous remettez une grille d'évaluation du texte à rédiger.	17	15,3	13	11,7	21	18,9	60	54,1	111
17.8 : Vous leur donnez un modèle du type de texte à rédiger.	20	18,0	38	34,2	32	28,8	21	18,9	111
17.9 : Vous leur rappelez de faire attention à la langue dans leur texte.	3	2,7	13	11,7	31	27,9	64	57,7	111
17.10 : Vous leur demander de rédiger en équipe.	25	22,5	53	47,7	26	23,4	7	6,3	111

Les interventions faites avant une activité d'écriture se distinguent par leur fréquence d'utilisation. Ainsi, les plus utilisées, soit souvent ou toujours, sont :

- donner les consignes oralement 68,4 %
- distribuer un document expliquant les consignes 89,2 %
- rendre attentif à certaines caractéristiques 74,7 %
- remettre une grille d'évaluation 73,0 %
- faire un rappel concernant la langue 85,6 %

Les interventions moins utilisées avant une activité d'écriture, soit parfois ou jamais, sont :

- écrire les consignes au tableau 63,9 % (+ 27 % souvent)
- procéder à une démonstration 59,4 %
- demander de rédiger en équipe 60,2 %

Les activités suivantes peuvent être considérées comme intermédiaires :

- référer à des ouvrages de rédaction proportions égales
- donner un modèle type du texte 63 % (parfois + souvent)

Ces résultats montrent que l'échantillon de répondants applique des interventions privilégiées avant une activité d'écriture. Ils indiquent aussi que des interventions sont moins utilisées. Nous pouvons supposer que la discipline enseignée, le style de l'enseignante ou enseignant et le type d'écrit exigé ont une influence sur les types d'interventions valorisées.

QUESTION 18 - Après une activité d'écriture de texte (N = 111)

Tableau 15

Énoncés	Jamais	%	Parfois	%	Souvent	%	Toujours	%	Total
18.1 : Vous rencontrez les étudiantes et les étudiants ayant éprouvé des difficultés à rédiger le texte.	17	15,3	60	54,1	27	24,3	7	6,3	111
18.2 : Vous faites des commentaires généraux au groupe.	7	6,3	19	17,1	37	33,3	48	43,2	111
18.3 : Vous commentez les travaux par écrit.	4	3,6	15	13,5	28	25,2	64	57,7	111
18.4 : Vous donnez des rétroactions sur les écrits intermédiaires (brouillon liste ébauche de tableau schéma etc.).	29	26,1	29	26,1	34	30,6	19	17,1	111

Les interventions après une activité d'écriture consistent principalement en commentaires :

- par écrit (72,9 % des répondants)
- généraux au groupe (76,5 %).

Nous retrouvons aussi, en moindre proportion, les rétroactions sur les écrits intermédiaires (59,7 %), mais ceux-ci comptent pour la proportion la plus élevée de *jamais* (26,1 %). Les rencontres

des étudiantes et étudiants sont l'intervention la moins appliquée avec *parfois* et *jamais* à 69,4 %.

Ces données pourraient être éclairées par le type de cours et les productions écrites qui sont exigées, par exemple, les travaux de session et les rapports en étapes qui impliquent souvent des rétroactions par écrits intermédiaires.

Nous constatons que les pratiques par écrit sur les copies sont privilégiées même si elles peuvent être aussi de fortes consommatrices de temps et d'énergie.

QUESTION 19 - À quelles mesures de renforcement positif avez-vous recours dans votre enseignement du français écrit? (N = 111)

Tableau 16

	Total
1. Remise de points perdus si l'étudiante ou l'étudiant corrige ses erreurs.	15 (11,5%)
2. Attribution de points bonis pour une qualité du français écrit exemplaire.	11 (8,5%)
3. Évaluation individuelle du français écrit dans les travaux d'équipe.	15 (11,5%)
4. Promotion d'activités en lien avec la langue d'enseignement.	16 (12,3%)
5. Autre:	12 (9,2%)
6. Ne s'applique pas.	61 (46,9%)
Total des réponses	130 †(100,0%)

† Des répondants ont donné plus d'une réponse. Le total dans ce tableau correspond au nombre de réponses données.

La catégorie dominante est « **Ne s'applique pas** ». Souvent, pour cette catégorie, il n'est pas simple d'en trouver le sens. Est-ce que le 46,9 % des réponses signifie que les répondants n'ont recours à aucune mesure de renforcement positif? Dans ce cas, est-ce qu'on applique seulement des mesures par soustraction de points? Nous notons, dans certaines réponses *Autres* plus bas, que certains répondants favorisent le feedback de vive voix. Une discussion avec des enseignantes et enseignants pourraient peut-être enrichir la compréhension de ces résultats.

Réponses *Autres* :

- Rétroaction dans les ateliers d'écriture FORMATIVE, individuellement et en équipe.
- Je les félicite de vive voix ou par écrit.
- Commentaires positifs pour français de qualité dans les travaux.
- Dictée et récompense pour la meilleure dictée et la meilleure amélioration.
- Évaluer les écrits professionnels.

L'intégralité des réponses *Autres* est en annexe.

QUESTION 20 - Dans quelles épreuves évaluez-vous la langue d'enseignement ?(N = 111)

Tableau 17

	Total
1. À l'épreuve finale seulement.	18 (8,9%)
2. Dans les épreuves sommatives (de type examen), en classe ou hors classe.	52 (25,6%)
3. Dans les épreuves sommatives (de type rédaction de rapport, compte-rendu, dissertation, etc.), en classe ou hors classe.	89 (43,8%)
4. Dans les épreuves formatives.	40 (19,7%)
5. Dans aucune épreuve.	4 (2,0%)
Total des réponses	203 (100,0%)

† Des répondants ont fait plus d'un choix de réponse. Le total dans ce tableau correspond au nombre de réponses.

Les réponses donnent des indications sur l'évaluation de l'écrit dans différentes productions. On évalue l'écrit principalement dans les épreuves sommatives de type rédaction de rapport, compte-rendu, dissertation, etc., soit 43,8 % des réponses.

Viennent ensuite les épreuves sommatives de type examen pour 25,6% et les épreuves formatives, pour 19,7%. Il y a une certaine logique (une tradition pédagogique?) à appliquer une politique d'évaluation avec pondération des points dans ce que nous appelons les travaux de session. Les politiques de français dans les départements et programmes vont souvent dans ce sens. Nous observons tout de même que des enseignantes et enseignants ont aussi des exigences en termes d'évaluation de la langue dans des examens et même dans des épreuves formatives (en cours de français?).

Nous constatons que 8,9 % des réponses indiquent une évaluation de l'écrit **seulement** à l'épreuve finale. Le « seulement » est important ici. En effet, les autres catégories de réponse, principalement les sommatives, n'excluent pas l'épreuve finale. Nous pouvons nous demander si ces 8,9 % de réponses indiquent que ces répondants enseignent dans des contextes disciplinaires ou des programmes dont certains cours ont des exigences particulières en ce sens.

QUESTION 21 - Si vous émettez des commentaires dans votre correction du français écrit, de quels types sont-ils? (N = 111)

Tableau 18

Énoncés	Jamais	%	Parfois	%	Souvent	%	Toujours	%	Ne s'applique pas	%	Total
21.1 : Un jugement (Ex. Très bien! Bonne analyse! Non pertinent)	5	4,5	26	23,4	37	33,3	33	29,7	10	9,0	111
21.2 : Injonctifs (Commentaires qui demandent de corriger son erreur. Ex. Qui? Expliquez!)	9	8,1	26	23,4	35	31,5	31	27,9	10	9,0	111
21.3 : Explicatifs (Commentaires qui fournissent une explication sur l'erreur et sur la façon de la corriger. Ex. Votre synthèse est longue : conservez le dernier paragraphe seulement.)	15	13,5	28	25,2	35	31,5	23	20,7	10	9,0	111
21.4 : Sur la qualité de la langue écrite (grammaire orthographe etc.)	3	2,7	23	20,7	30	27,7	50	45,0	5	4,5	111

Il est intéressant de noter qu'une large proportion de répondants émettent des commentaires dans leur correction du français ce qui, pour qui connaît la tâche d'enseignement, n'est pas sans exigences en temps et énergie. Les types de commentaires semblent équivalents en proportion chez les répondants. Il est probable qu'ils correspondent au style de l'enseignant, à ses exigences particulières, mais aussi aux types de travaux demandés. Il est notable que les commentaires sur **la qualité de la langue** sont les plus représentés, chez 72 % des répondants.

QUESTION 22 - D'après vous, pour les écrits en français, peu importe la discipline ou les cours, à qui revient le rôle d'en faire l'enseignement. Selon votre expérience, plusieurs choix sont possibles. (N = 111)

Tableau 19

Énoncés	Oui	%	Non	%	Total
22.1 : À chaque enseignant et enseignante du département-programme.	84	75,7	27	24,3	111
22.2 : Aux enseignants et enseignantes du Département de littérature et de communication.	102	91,9	9	8,1	111
22.3 : Aux responsables de centres d'aide.	75	67,6	36	32,4	111
12.4 : À des animateurs ou des animatrices d'ateliers lecture-écriture.	76	68,5	35	31,5	111

Les répondants ont tendance à répartir assez également la responsabilité de faire l'enseignement du français écrit, **MAIS** nous notons une nette prépondérance du rôle accordé au Département de littérature et de communication, soit près de 92 % des répondants. Notons aussi que près du tiers des répondants n'attribuent pas une prépondérance de rôle aux responsables des centres d'aide ou aux animateurs et animatrices d'ateliers de lecture-écriture. La première tendance peut être rassurante dans la mesure où l'on valorise une prise et un partage de responsabilités de la

part des enseignantes et enseignants. Nous ne mesurons toutefois pas ici l'ampleur des activités associées à ce rôle par les répondants.

La seconde tendance semble correspondre à une attente traditionnelle envers ce que nous appelions les « cours de français » auxquels semblent encore associés les départements actuels. Cette tendance pourrait aussi être liée au français, discipline de formation générale. Il est intéressant de noter que c'est une tendance lourde qui n'est peut-être pas complètement partagée par les enseignantes et enseignants de ces départements. Certains commentaires (voir en annexe) vont dans cette direction.

QUESTION 23 - Dans le cas où vous estimez que l'enseignement de certaines dimensions de la compétence de la langue d'enseignement écrite est de votre responsabilité, mais que vous ne donnez pas cet enseignement, quel est ou quelles sont les raisons qui expliquent cette situation? (Vous pouvez cocher plus d'une réponse). (N = 111)

Tableau 20

	Total
1. Manque de temps	56 (33,7%)
2. Manque de soutien	17 (10,2%)
3. Manque de compétence	18 (10,8%)
4. Manque de confiance	7 (4,2%)
5. Résignation devant le peu d'intérêt des étudiants et des étudiantes pour le français écrit	17 (10,2%)
6. Ne s'applique pas	47 (28,3%)
7. Autre:	4 (2,4%)
Total	166 †(100,0%)

† Des répondants ont fait plus d'un choix de réponse. Le total de ce tableau correspond au nombre de réponses.

Comme pour la lecture, c'est le manque de temps qui est invoqué par les répondants dans la plus grande proportion de réponses, soit 33,7 % pour justifier qu'ils ou elles ne donnent pas l'enseignement du français écrit même s'il est estimé que certaines dimensions de la compétence sont de leur responsabilité.

Au second rang, mais avec une proportion moins élevée, vient le manque de compétence perçu à 10,8 % des réponses. Quand nous cumulons cette catégorie au manque de confiance à 4,2 % des réponses, c'est quand même 15 % des réponses qui indiquent que les répondants se perçoivent peu aptes à donner cet enseignement.

Au troisième rang, nous retrouvons à égalité la résignation devant le peu d'intérêt des étudiantes et des étudiants et le manque de soutien, à 10,2 % pour chacune des deux catégories.

Comme pour la lecture, nous retrouvons une proportion assez élevée de réponses « Ne s'applique pas » à 28,3 % de réponses. Nous pouvons supposer que ces répondants donnent cet enseignement. Ils ne devraient donc pas avoir invoqué les catégories présentées dans la question.

Commentaires :

- Dans certains cours très chargés, on n'a pas le temps d'ajouter en plus l'enseignement de l'écriture. De plus plusieurs étudiants ne se donnent même pas la peine de passer leurs travaux écrits à un correcteur de texte (dans Word ou Antidote).
- Je trouve que je manque toujours de temps, mais qu'il est quand même de mon ressort d'examiner toutes les dimensions des textes écrits de mes étudiant-e-s. Les ateliers formatifs me servent souvent pour les rétroactions quant aux méthodes de rédaction efficaces.
- Je donne des cours de littérature, pas de français! Ce qui ne veut pas dire que je n'aide pas les étudiant.e.s à rédiger. Je le fais pour tous les travaux. Dans les retours, je reviens sur les erreurs qui se retrouvent dans beaucoup de copies.

L'intégralité des commentaires est en annexe.

QUESTION 24 – d'après vous, quelle proportion de vos étudiantes et étudiants a des difficultés en termes d'habiletés d'écriture **à la fin de leurs études collégiales?** (N = 111)

Tableau 21

		Total
1.	Entre 0% et 25%	32 (28,8%)
2.	Entre 25% et 50%	41 (36,9%)
3.	Entre 50% et 75%	19 (17,1%)
4.	Entre 75% et 100%	5 (4,5%)
5.	Je ne sais pas.	14 (12,6%)
	Total	111 (100,0%)

Notons que la comparaison entre les résultats des tableaux 11 et 13 se fait entre les difficultés perçues au début et à la fin du parcours collégial et non pas entre les difficultés et les habiletés comme dans le cas de la lecture. Elle est toutefois intéressante. 75.6% des répondants perçoivent chez 25% et plus d'étudiantes et d'étudiants des difficultés en écriture au début de leurs études. Elle est perçue par 58.5% des répondants pour les difficultés à la sortie (toujours pour 25% et plus d'étudiantes et étudiants). Peut-on considérer cet écart comme un indice d'amélioration lors du parcours collégial? La différence de 17.1% indique à tout le moins une tendance dans les perceptions des répondants.

Il faut rappeler que les réponses fournies sont des perceptions et non des mesures quantifiées de résultats scolaires.

QUESTION 14 - D'après vous, quelle proportion de vos étudiantes et étudiants a des difficultés en termes d'habiletés d'écriture **au début des études collégiales?** (N = 111)

Tableau 11

	Total
1. Entre 0% et 25%	19 (17,1%)
2. Entre 25% et 50%	52 (46,8%)
3. Entre 50% et 75%	26 (23,4%)
4. Entre 75% et 100%	6 (5,4%)
5. Je ne sais pas.	8 (7,2%)
Total	111 (100,0%)

Dans le tableau 11, **75,6 %** des répondants perçoivent que 25 % et plus d'étudiantes et étudiants ont des difficultés d'écriture au début des études collégiales. Pour la lecture, cette proportion était de **54,0 %** (voir tableau 2). Dans le tableau 21, **58,5 %** des répondants indiquent que 25 % et plus d'étudiantes et étudiants ont encore des difficultés d'écriture à la fin des études collégiales.

La comparaison ici porte donc sur des niveaux de difficulté d'écriture à l'entrée et à la fin des études collégiales. Il aurait été souhaitable de procéder à une comparaison identique aux données sur la lecture; nous pouvons considérer cette différence comme un biais dans la collecte de données. La formulation différente des questions sur la lecture et celles sur l'écriture rend donc l'interprétation difficile.

Selon les perceptions des répondants, il y aurait de diminution **des difficultés** dans les habiletés d'écriture du début à la fin des études collégiales; 75,6 % versus 58,5 %. Quand nous comparons avec les données sur la lecture : **difficultés perçues** à 54 % au début à et **habiletés de lecture** suffisantes perçues à 78,3 % à la fin du parcours, nous avons là des tendances intéressantes qu'il faudrait analyser et interpréter plus finement.

La question qui se pose ici est : est-ce que ces mesures sont valides et décrivent les phénomènes observés?

QUESTION 25 - Commentaires

- Je crois que les étudiants de notre programme, puisqu'il est contingenté, ont sans doute de meilleures aptitudes en lecture et en écriture, ce qui peut biaiser notre évaluation de la nécessité d'encadrer les élèves à ce niveau.
- Certains étudiants partent de tellement loin (plusieurs écrivent au son) que quelques fois, j'ai l'impression que tout ce que je peux faire, c'est de leur faire voir l'importance de la maîtrise de la langue afin de les inciter à utiliser les ressources qui leur sont offertes pour rattraper leur retard.

- Les étudiants semblent avoir plus de difficulté à comprendre les questions aux examens. Pourtant, durant le cours, ils questionnent peu la matière présentée ou le langage qui est utilisé. Je propose souvent des lectures pour compléter la matière, pour la revoir sous un autre angle, mais lorsque je vérifie en classe, très peu d'étudiants ont fait les lectures suggérées.
- Il est très difficile de rattraper un retard parfois cumulé sur plusieurs années. L'abondance de matière à livrer dans mes cours ne me laisse pas beaucoup de temps pour l'aspect amélioration du français. On note également un manque d'intérêt important chez les étudiants et les étudiantes qui souvent ne se donnent même pas la peine d'au moins vérifier avec Antidote les travaux écrits malgré un nombre de points accordés à la correction du français.

L'intégralité des commentaires est en annexe.

Sommaire et conclusion

Le mandat à la source de cette consultation était de faire un portrait des mesures actuellement en place pour améliorer les habiletés de lecture et d'écriture chez les étudiantes et étudiants. Pour ce faire, deux outils ont été élaborés : un sondage transmis à 511 enseignantes et enseignants et une grille d'évaluation à être complétée par les responsables et promoteurs des mesures de soutien.

111 répondants (21,7 %) sur 511 ont participé au sondage. La grille d'évaluation des mesures de soutien en français n'a pas été soumise à la consultation pour le moment.

Dans les limites déjà établies de l'échantillon et donc, de la validité et des possibilités de généralisation des résultats, nous avons pu convenir de la qualité des réponses et commentaires fournis par les répondants. En effet, nous supposons que les répondants étaient motivés et intéressés par la problématique de l'enseignement de la langue et à participer au sondage. Nous convenons que celui-ci pouvait être exigeant en termes de temps et de réflexion. Enfin, nous pouvons croire en leur sérieux et en leur honnêteté pour le temps et l'énergie qu'ils et elles y ont mis.

Évidemment sans reprendre le détail des analyses décrites et interprétées, pour fins de lecture synthétique, nous présentons un sommaire des résultats en deux sections : lecture et écriture. Il s'agit d'un survol général, un résumé, qui peut, selon certaines limites, répondre aux attentes d'un portrait des pratiques pédagogiques telles que précisées dans le mandat, mais qui n'expose pas la complexité du thème étudié dans le rapport.

Sur les stratégies d'enseignement de la lecture.

Question 2	83,0 % des répondants ont plus de 10 ans d'expérience en enseignement.
Question 3	38,8 % des réponses proviennent d'enseignants et d'enseignantes des programmes techniques et 22,3 % des programmes techniques et préuniversitaires. En général, chaque programme est représenté par 1 ou 2 répondants (quand ce n'est pas par 0).
Question 4	Selon 54 % des répondants, plus de 25% des étudiantes et étudiants ont des difficultés en lecture à leur entrée aux études collégiales
Question 12	78,3 % (entre 0 % et 75 %) des répondants considèrent que les étudiantes et étudiants ont les habiletés suffisantes pour réaliser la suite de leur parcours scolaire ou professionnel.
Question 5	La lecture est considérée comme essentielle-nécessaire dans leurs cours pour 95 % des répondants.
Question 6	Les exigences de lecture par semaine sont de moins de 10 pages pour 54 % des répondants et de plus de 10 pages pour 43 %.
Question 7	Les principaux objectifs poursuivis pour faire lire sont : <ul style="list-style-type: none">• pour 33,9 % des réponses, l'apprentissage de la matière;• pour 29,8 % des réponses, la préparation d'une activité;• pour 14,3 % des réponses, la culture et l'information supplémentaire;• pour 10,3 % des réponses, développer des habiletés de lecture.

Question 8	Que tout enseignante ou enseignant a une responsabilité d'aider les étudiantes et étudiants à améliorer leurs habiletés de lecture, 85.6% des répondants sont totalement ou assez d'accord.
Question 9	Les actions suggérées aux étudiantes et étudiants sont diverses et relativement traditionnelles, notamment : souligner, prendre en notes les idées principales, résumer dans ses propres mots.
Question 10	Les interventions prodiguées varient selon un large spectre de Jamais à Toujours. Elles semblent appliquées systématiquement par 50 % des répondants.
Question 11	<p>Dans les cas où vous estimez que certaines dimensions de l'amélioration des habiletés de lecture sont de votre responsabilité, mais que vous ne donnez pas cet enseignement, quelle est ou quelles sont les raisons qui expliquent cette situation? :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 37,6% des réponses concernent le manque de temps; • 13,5 % des réponses concernent l'incompétence et le manque de confiance; • 25,9 % des réponses sont « Ne s'applique pas ». <p>Nous ne doutons pas de l'honnêteté des répondants. Plutôt on peut penser que la question posait des difficultés de compréhension tant par sa formulation vague que par sa complexité ce que certains commentaires des répondants vont dans ce sens. Ainsi, nous pouvons considérer cette question faible au niveau méthodologique</p>

Sur les stratégies d'enseignement de l'écriture.

Question 14	75.6% des répondants perçoivent que 25% et plus d'étudiantes et étudiants ont des difficultés d'écriture au début des études collégiales.
Question 24	58.5% des répondants indiquent que 25% et plus d'étudiantes et étudiants ont encore des difficultés d'écriture à la fin des études collégiales.
Question 15	Par session, 36,9 % des répondants exigent 10 pages et moins d'écriture; 41,4 % exigent plus de 15 pages.
Question 16	<p>Les intentions pour faire écrire les étudiantes et étudiants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 71,1 % pour qu'ils montrent ce qu'ils-elles savent; • 81,0 % pour qu'ils apprennent à écrire le genre de textes propres à la discipline ou à la profession; • 73,8 % pour qu'ils retiennent ce qui est nécessaire d'apprendre dans leur discipline ou leur profession; • 68,4 % pour qu'ils ou elles comprennent et apprennent mieux la matière.
Question 17	<p>Interventions avant une activité d'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 68,4 % des répondants donnent des consignes oralement; • 89,2 % distribuent un document expliquant les consignes; • 73,0 % remettent une grille d'évaluation.
Question 18	<p>Interventions après une activité d'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 72,9 % des répondants font des commentaires écrits;

	<ul style="list-style-type: none"> • 76,5 % font des commentaires généraux au groupe; • 59,7 % donnent des rétroactions sur les écrits intermédiaires; • 26,1 % rencontrent ceux-celles ayant éprouvé des difficultés.
Question 19	46,9 % des répondants n'applique pas de renforcements positifs dans leur enseignement du français écrit.
Question 20	Épreuves évaluées pour le français écrit : <ul style="list-style-type: none"> • Épreuves sommatives de type travaux : 43,8 % des répondants; • Épreuves sommatives de type examens : 25,6 %; • Épreuve finale seulement : 8,9 %.
Question 21	Les types de commentaires émis sur les écrits sont diversifiés et uniformément répartis. Toutefois, ce sont les commentaires sur la qualité de la langue qui sont les plus souvent transmis par 72,0 % des répondants.
Question 22	Le rôle de l'enseignement des écrits en français est distribué à proportion égale entre les intervenants, mais elle est plus élevée pour les enseignants du Département de littérature et de communication à 92,0 % selon les répondants.
Question 23	Raisons invoquées pour ne pas donner l'enseignement même si on estime une responsabilité pour certaines dimensions : <ul style="list-style-type: none"> • 33,7 % des répondants : le manque de temps; • 15 % des répondants : le manque de compétence-confiance; • 10,2 % des répondants : une résignation devant le manque d'intérêt des étudiantes et étudiants. • 28,3 % des répondants : la question de s'applique pas.

Les données recueillies exposent les pratiques des enseignantes et enseignants (qui ont répondu au sondage (N=111) pour améliorer les habiletés de lecture et d'écriture. Quand on considère les difficultés identifiées, et de lecture, et d'écriture, chez les étudiantes et étudiants, à l'entrée au collégial, on peut identifier des tendances fortes sur les efforts consentis par les répondants.

En effet, l'importance accordée, les objectifs visés, la responsabilité qu'ils et elles s'attribuent dans l'enseignement de la langue, montrent bien les préoccupations qu'ils et elles ont sur cet enjeu de formation. Ainsi, pour la lecture, les actions suggérées et les interventions pédagogiques faites auprès des étudiantes et étudiants montrent une diversité et pour plusieurs, une approche systématique de l'amélioration des habiletés de lecture. En termes de difficultés rencontrées pour donner cet enseignement, on mentionne le plus souvent le manque de temps (37,6 % des réponses).

Les tableaux comparatifs **des difficultés à l'entrée** et, à la fin de leurs études collégiales, **des habiletés de lecture suffisantes** pour entreprendre des études universitaires ou entrer sur le marché du travail, donnent une mesure de l'amélioration des habiletés de lecture chez les étudiantes et étudiants. En demeurant prudent sur la validité de ces résultats, nous pouvons les considérer comme une mesure d'impacts qui ouvre des avenues sur une recherche plus approfondie. Il devrait à tout le moins être un réconfort pour ces enseignantes et enseignants qui déploient temps et énergie sur l'amélioration des habiletés de lecture.

Au sujet de l'écriture, les résultats sur les exigences, sur les intentions (les objectifs), sur les interventions privilégiées avant et après une activité d'écriture et sur les épreuves évaluées montrent une pratique qui, sans être uniforme, est révélatrice des préoccupations des enseignantes et enseignants sur la pratique de l'écriture.

Toutefois, bien que les répondants aient tendance à répartir assez uniformément la responsabilité des intervenantes et intervenants dans l'amélioration des habiletés d'écriture, une majorité de répondants (91,9 %) donne une prépondérance de rôle au Département de littérature et de communication. De plus, le manque de temps est le motif le plus fréquemment mentionné (33,7% des réponses) pour ne pas donner cet enseignement. Pour la lecture, ce même motif est invoqué dans 37,6% des réponses. À la différence de la lecture, au regard des difficultés au début et à la fin du parcours collégial, les tendances dans les résultats, toujours en gardant une prudence, montrent une très faible amélioration des habiletés d'écriture.

En effet, 75,6% des répondants perçoivent des difficultés à l'entrée et 82,8 % des répondants observent des difficultés d'écriture à la fin du parcours collégial. Ces résultats, dans leur ampleur, doivent être interprétés avec prudence. En effet, cette faible différence sur les difficultés perçues, entre l'entrée et la sortie, comparée aux données sur la lecture, soulèvent l'importance de valider ces données avec les enseignantes et enseignants et ultimement, si elles s'avéraient, de faire une recherche approfondie sur ce phénomène et les facteurs impliqués.

En conclusion, le portrait des mesures pour améliorer les habiletés de lecture et d'écriture chez les étudiantes et étudiants au Cégep de Sherbrooke, montre les efforts déployés et des tendances dans les résultats obtenus. Il fournit des pistes pour poursuivre la réflexion, la discussion et la recherche sur cet enjeu de formation fondamental qui est la maîtrise de la langue. Reconnaisant que le niveau collégial n'est pas seul responsable de cette formation, ce portrait aurait atteint ses objectifs s'il permettait de mieux circonscrire son rôle et de définir les limites et les capacités de son champ d'action.

Annexe
Réponses *Autres*

QUESTION 7 - Lorsque vous demandez aux étudiantes et aux étudiants de lire, quel est (ou sont) votre (ou vos) objectif(s)?

• Consignes de travail
• Notes de cours
• Pour calculer les bonnes choses lors de mises en situation
• Consolider la compréhension du contenu que nous voyons en classe
• Comprendre les consignes du travail
• Faire des exercices
• Analyse de texte

QUESTION 19 - À quelles mesures de renforcement positif avez-vous recours dans votre enseignement du français écrit?

• Rétroaction dans les ateliers d'écriture FORMATIVE, individuellement et en équipe.
• je les félicite de vive voix ou par écrit
• commentaires positifs pour français de qualité dans les travaux
• encouragements et allusion aux mesures d'aide supplémentaires comme le CAF
• Toutes les mesures sont là : droit aux ouvrages de référence, CAF, etc.
• Dictée et récompense pour la meilleure dictée et la meilleure amélioration
• évaluer les écrits professionnels
• Aucune
• Aucune
• Je souligne la qualité de la rédaction sur la copie remise.
• Aucune
• Aucune!!!!

QUESTION 23 - Dans le cas où vous estimez que l'enseignement de certaines dimensions de la compétence de la langue d'enseignement écrite est de votre responsabilité, mais que vous ne donnez pas cet enseignement, quel est ou quelles sont les raisons qui expliquent cette situation? (Vous pouvez cocher plus d'une réponse).

• Utilisation de correcteur
• Pas dans le plan cadre
• Selon les compétences du cours
• Pas le but du cours

Annexe Commentaires

QUESTION 9 - Dans votre enseignement, pour améliorer les habiletés de lecture efficace, quelles actions demandez-vous à vos étudiants et étudiantes d'effectuer?

<ul style="list-style-type: none"> • Ces réponses sont biaisées, car je ne demande jamais de lecture dans mes cours (musique théorique)
<ul style="list-style-type: none"> • Rien d'autres
<ul style="list-style-type: none"> • J'utilise les cartes heuristiques
<ul style="list-style-type: none"> • Répondre à des questions préparatoires, Réfléchir à certains thèmes et trouver des extraits à l'appui, Table ronde pour discuter de l'oeuvre et répondre à des questions de compréhension
<ul style="list-style-type: none"> • Faire un plan de lecture (table des matières avec mots-clés), Faire un tableau résumé avec mots-clés, Mots-croisés ou jeu d'associations à compléter avec définitions rédigées différemment que dans le texte lu.
<ul style="list-style-type: none"> • Pour la question 8, je considère que la lecture devrait être un acquis en amont du Cégep (au secondaire) et devrait se perfectionner dans les cours de littérature. Je ne crois pas que tous les professeurs devraient avoir à travailler ce point.
<ul style="list-style-type: none"> • En fait, la lecture sert à faire des liens que l'étudiant n'aurait pas fait en classe. Je dis toujours que lire, c'est comme si un autre enseignant vous expliquait la matière, en d'autres mots. Ça vous aide à comprendre, ça consolide les acquis.
<ul style="list-style-type: none"> • Répondre à un questionnaire de lecture déposée sur LÉA. Créer des liens entre leurs lectures et le contexte de l'oeuvre. Cours spécifiques : employer des grilles d'analyse spécialisées pour donner un nouveau sens à l'oeuvre. , Repérer le second niveau de lecture (ex. procédés ironiques: ceci est très difficile pour une partie des élèves) Formation générale et formation spécifique : lire une oeuvre en prenant une distance critique face (point de vue de narration, période, enjeu de société...)
<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaires à choix de réponse sur les lectures à chaque cours (activités interactives Chenelière Education)
<ul style="list-style-type: none"> • Les habiletés de lecture font partie intégrante des cours que je donne.

QUESTION 10 - Dans votre enseignement, pour améliorer les habiletés de lecture efficace, quelles interventions pédagogiques faites-vous auprès de vos étudiants et étudiantes?

<ul style="list-style-type: none"> • (10.2 Je revois et non Je revoie)
<ul style="list-style-type: none"> • La lecture dans leur livre de référence est un travail nécessaire à la réussite et à la compréhension des exercices. Les étudiants qui se lancent dans les exercices sans faire la lecture du chapitre au préalable se butte à plusieurs difficultés et n'est pas capable de résoudre les exercices demandés.

QUESTION 11 – Dans le cas où vous estimez que certaines dimensions de l’amélioration des habiletés de lecture sont de votre responsabilité, mais que vous NE DONNEZ PAS CET ENSEIGNEMENT, quelle ou quelles sont les raisons qui expliquent cette situation?

<ul style="list-style-type: none"> • Plusieurs étudiants ne font pas leurs lectures parce qu'au secondaire ils n'avaient pas à faire de lecture de théorie. Lire de la chimie, de la physique, ou des mathématiques n'est pas un genre de lecture habituel. Plusieurs étudiants ont un vocabulaire restreint qui limite leur compréhension des textes scientifiques.
<ul style="list-style-type: none"> • Je discute toujours avec mes étudiantes et étudiants pour vérifier leur travail de lecture, que ce soit dans le cadre d'un atelier d'équipe ou un exercice solo. Cependant, je n'ai pas toujours le temps matériel pour RÉCAPITULER toutes les techniques de relecture en grand groupe.
<ul style="list-style-type: none"> • La lecture n'est pas un outil me permettant de travailler les compétences à développer dans mes cours.
<ul style="list-style-type: none"> • Je viens tout juste d'abaisser mes exigences en lecture cette session-ci. Car après de nombreuses années où je faisais acheter un volume de base et exigeais de lire un chapitre et préparer 5 questions de lecture par semaine (12 contacts de lecture à faire), j'ai laissé tomber pour plusieurs raisons. Depuis le départ d'anciens professeurs et l'arrivée d'un nouveau qui ne faisait pas acheter de volume, tous les prof. de mon département ont cessé de faire acheter un volume qui coûtait tout de même 60\$. Ils utilisent des textes qui exigent moins de pages à lire et moins de questions et de contrats de lecture à faire. Un jeune collègue me soulignait d'ailleurs l'année passée que je traumatisais mes étudiants. De plus à l'automne 2018 j'ai constaté un vague inhabituelle d'étudiants qui ne venaient plus au cours vers la fin de la session, car ils ne faisaient plus les lectures et ne voulaient pas obtenir de mauvaises notes sur celles-ci. Ils se sont alors doublement pénalisés et mon taux d'échec a été plus haut que les sessions antérieures, alors que mes collègues avaient des taux de réussite très élevés. Un écart de réussite qui était léger entre eux et moi se creusait. De plus les étudiants magasinant de plus en plus leurs cours et la révision du programme semblant aller dans ce sens (avec l'accord de la direction), je sentais que j'allais m'ostraciser dans le programme. Enfin la direction envoie depuis plus de 12 ans des messages voulant que l'on augmente le taux de réussite.
<ul style="list-style-type: none"> • Les cours de physique sont déjà assez chargés en soi, sans avoir en plus à traiter de compétence de littérature
<ul style="list-style-type: none"> • Nous faisons des calculs majoritairement
<ul style="list-style-type: none"> • J'enseigne dans la discipline 601
<ul style="list-style-type: none"> • Le cours est déjà trop chargé pour le permettre!
<ul style="list-style-type: none"> • La lecture du chapitre est résumée en powerpoint et exercices complétés en classe. De plus, je donne le sujet qu'une seule fois pour chaque groupe Exemple: sida 3 heures. Les apprentissages sont évalués par des intras. Manque de temps également en classe pour donner matière et manque d'intérêt, mais aussi de motivation de faire les lectures, par conséquent, difficile de monter un cours en fonction que les élèves auront fait la lecture, plus de danger qu'ils ne suivent pas et par conséquent, pas de lecture faite et cours non compris. Je n'ai donc pas tendance à demander des lectures avant, pendant ou après mon cours.

<ul style="list-style-type: none"> • Je ne réalisais pas que je me devais de la faire, je le prenais pour acquis. J'essaie de plus en plus de le faire.
<ul style="list-style-type: none"> • À la limite des besoins de la discipline.
<ul style="list-style-type: none"> • De plus, c'est difficile parce que l'écart entre les étudiants est élevé. Les étudiants forts souhaitent que ça avance et voir du contenu. Ce qui est légitime au niveau collégial. Les étudiants faibles ont besoin d'accompagnement. Pas simple.
<ul style="list-style-type: none"> • Je considère que d'apprendre à lire et écrire est essentiel pour leur apprentissage et leur fonctionnement. Toutefois, je ne considère pas que c'est la tâche d'un enseignant de niveau collégial. Cette habileté aurait dû être acquise durant les années du primaire, voire du secondaire. Notre système a failli.
<ul style="list-style-type: none"> • Juste que les compétences du cours ne demandent pas le recours à des lectures
<ul style="list-style-type: none"> • J'estime que les habiletés de lectures sont un préalable absolu pour suivre les cours que je donne. Si elles sont insuffisantes, c'est à l'étudiant de chercher de l'aide à ce niveau. Je n'ai pas le temps, ni l'intérêt d'alourdir le cours avec des habiletés qui ne sont pas au menu!
<ul style="list-style-type: none"> • Je vais comme je peux, de manière transversale, à travers les autres activités pédagogiques du cours. Mais je ne consacre pas de temps spécifique à cela. Ils se pratiquent à la lecture, car ils mettent en pratique la lecture dans le cours et les activités qu'ils doivent réaliser. Mais je n'ai même pas assez de temps pour vraiment bien consolider la compétence du cours, qui n'est pas spécifiquement la lecture.
<ul style="list-style-type: none"> • Beaucoup de contenu disciplinaire à enseigner.

QUESTION 13 – Commentaires

<ul style="list-style-type: none"> • D'après mon expérience de 17 ans d'enseignement de la littérature dans plusieurs cours (incluant 3 ans de renforcement en français), les exercices plus dynamiques et les rétroactions poussées par rapport à la lecture et à l'écriture font partie des ingrédients gagnants pour aider les étudiant-e-s à développer de bonnes habiletés, et même à compléter leur DEC de façon plus satisfaisante.
<ul style="list-style-type: none"> • Je ne sais plus, mais avant, au moment des contrats de lecture obligatoires à chaque semaine, les finissants avaient des habiletés de lecture suffisantes.
<ul style="list-style-type: none"> • C'est une impression, je n'ai pas d'étude pour appuyer cela.
<ul style="list-style-type: none"> • Le plus grave problème c'est le vocabulaire limité.
<ul style="list-style-type: none"> • Pour les élèves qui n'ont pas les habiletés suffisantes, mes constatations sont : Manque de distance critique sur l'information (restent dans l'émotif et le personnel), Manque parfois grave de connaissances générales, Manque de curiosité (ne s'intéressent pas à l'actualité par exemple), Ne veulent plus jamais lire après le cégep,, La raison principale de ces manques : attentes des profs pas souvent en phase avec la formation et les connaissances des élèves qui arrivent au cégep.
<ul style="list-style-type: none"> • Dans le cas des étudiants en sciences humaines. Pour les autres (cours complémentaires) ça varie énormément d'une classe à l'autre.
<ul style="list-style-type: none"> • À considérer que les étudiantes et étudiants du programme de bureautique sont souvent de retour à l'école et qu'ils ont une maturité différente de ceux qui sortent

directement du secondaire. Cet élément a un impact sur leur habileté de lecture, car ils comprennent son importance.

- C'est une estimation hautement impressionniste, car je n'enseigne quasi jamais aux élèves qui terminent leur DÉC.
- En général, les diplômés du secondaire ont ce qu'il faut en lecture. Cependant, l'utilisation de plus en plus envahissante de l'électronique les tient à l'écart de la lecture et ils manquent de pratique! Je crois que les TIC sont la cause (la seule) des faiblesses en lecture de nos étudiants. Ceux et celles qui lisent régulièrement n'ont aucune difficulté, mais ils sont de plus en plus rares!
- Ça dépend vraiment des programmes ou des emplois. Certaines compétences sont tout aussi importantes (et même voire plus) que la lecture pour le marché du travail (travail en équipe, savoir utiliser et trouver les informations aux bons endroits, la créativité, la recherche de solutions, etc.) Oui la lecture, mais il y a tant de choses qu'ils doivent aussi développer et qu'on confond peut-être avec les aptitudes en lecture.

QUESTION 16 – Dans votre enseignement, avec quelles (s) intention(s) faites-vous écrire vos étudiantes et étudiants?

• Apprendre à utiliser adéquatement la notation.
• Pour qu'ils ou elles démontrent ce qu'ils ont compris dans la théorie et démontrent les liens entre la théorie et la pratique.
• Surtout pour les préparer à l'Épreuve uniforme.
• Pour qu'ils ou elles développent un point de vue à la fois sensible et éclairé par rapport à la matière lue et appréhendée dans le cours (thèmes et enjeux des oeuvres étudiées, contexte social et culturel, etc.).
• Pour vérifier s'ils savent exprimer un point de vue, une idée de manière organisée et cohérente.
• Pour atteindre la compétence du cours
• Rédactions liées à la compétence du cours, parfois d'autres types de textes, des créations, des réflexions, tout dépend du cours...
• Pour savoir écrire correctement, car en tant que futurs professionnels, la rédaction de notes au dossier, de communiqués, de rapports, de pamphlets fait partie du travail.
• Apprendre à formuler clairement une idée avec les termes appropriés.
• Les forcer à comprendre et suivre des consignes, réfléchir, mettre en application des notions vues en classe. Apprendre à écrire en suivant un plan (fait au préalable par les étudiants). apprendre à structurer leur pensée, l'articuler et en rendre compte dans un texte cohérent (en respectant le code écrit évidemment)
• Pour fournir un compte rendu des laboratoires.
• Pour qu'ils développent par écrit leur pensée critique
• Pour la rédaction de rapports de laboratoires où ils doivent interpréter les résultats obtenus.

<ul style="list-style-type: none"> • Pour qu'ils comprennent les situations de communication, les registres appropriés, on n'écrit pas un texte à remettre à un.e enseignant.e comme on écrit un texto ou une lettre à son meilleur ami.
<ul style="list-style-type: none"> • 16.5 est impertinent ici
<ul style="list-style-type: none"> • Démontrer leur compréhension et l'analyse d'un problême.
<ul style="list-style-type: none"> • J'enseigne plusieurs matières depuis 5 ans, donc pour certaines matières comme le diabète, il y a un travail intégrateur au cours afin d'atteindre les intentions 16.1 à 16.4 De plus, en stages, les élèves doivent écrire leur note d'infirmière, donc 16.2
<ul style="list-style-type: none"> • Pour qu'ils apprennent à écrire
<ul style="list-style-type: none"> • Je donne présentement des cours qui présentent moins d'occasions pour l'écriture. Mis à part les notes que les étudiants doivent prendre.
<ul style="list-style-type: none"> • Je donne des cours de technologies, alors c'est moins applicable.
<ul style="list-style-type: none"> • Pour qu'ils ou elles développent une culture solide. • Pour qu'ils ou elles développent la maîtrise de compétence en communication à l'écrit peu importe la discipline ou la profession • Pour qu'ils ou elles développent un esprit critique et une pensée personnelle.
<ul style="list-style-type: none"> • Par une situation authentique, applique les notions théoriques apprises à un exercice pratique.
<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion métacognitive.
<ul style="list-style-type: none"> • Pour qu'ils apprennent à identifier et à nommer leurs intentions ainsi qu'à faire usage du vocabulaire propre à la discipline
<ul style="list-style-type: none"> • Pour s'approprier le symbolisme propre à la discipline. • Parce que la nature même de la discipline dans laquelle je suis, exige des rédactions où il n'y a aucune ambiguïté.
<ul style="list-style-type: none"> • Pour qu'ils sachent faire des synthèses de lectures
<ul style="list-style-type: none"> • J'enseigne les habiletés d'écriture comme la précision, la concision, la pertinence, l'organisation et la progression des idées. Il s'agit-là d'habiletés transférables d'une discipline à une autre.
<ul style="list-style-type: none"> • Pour qu'ils apprennent à énoncer / formuler leurs idées et à bien les soutenir, les justifier.

QUESTION 23 - Dans le cas où vous estimez que l'enseignement de certaines dimensions de la compétence de la langue d'enseignement écrite est de votre responsabilité, mais que vous ne donnez pas cet enseignement, quel est ou quelles sont les raisons qui expliquent cette situation? (Vous pouvez cocher plus d'une réponse).

<ul style="list-style-type: none"> • Dans certains cours très chargés, on a pas le temps d'ajouter en plus l'enseignement de l'écriture. De plus plusieurs étudiants ne se donnent même pas la peine de passer leurs travaux écrits à un correcteur de texte (dans Word ou Antidote).
<ul style="list-style-type: none"> • Je donne cet enseignement.
<ul style="list-style-type: none"> • Je trouve que je manque toujours de temps, mais qu'il est quand même de mon ressort d'examiner toutes les dimensions des textes écrits de mes étudiant-e-s. Les ateliers formatifs me servent souvent pour les rétroactions quant aux méthodes de rédaction efficaces.

<ul style="list-style-type: none"> • L'écriture n'est pas un outil me permettant de travailler les compétences à développer dans mes cours.
<ul style="list-style-type: none"> • La question est complexe, voire alambiquée... J'ai dû relire plusieurs fois et j'enseigne... le français! Donc si je comprends bien, la question ne s'adresse pas à moi puisque j'enseigne le français (littérature et communication). Elle s'adresserait à des enseignants des formations spécifiques ou contributives? Je déteste ne pas comprendre...
<ul style="list-style-type: none"> • J'enseigne dans la discipline 601
<ul style="list-style-type: none"> • Je donne cet enseignement, alors pourquoi la question 23 est OBLIGATOIRE. Encore incohérent ici
<ul style="list-style-type: none"> • Devrait être en partie déjà acquis...
<ul style="list-style-type: none"> • À la question précédente, n° 22, je considère qu'il est de la tâche des enseignants en littérature d'enseigner la littérature et la communication à un niveau qui dépasse la lecture et l'écriture de base. Malgré le fait que je ne suis pas engagé pour faire ce travail (ma considération sinon on m'aurait choisi pour d'autres compétences) je suis disposé à aider momentanément les étudiants à la lecture et l'écriture.
<ul style="list-style-type: none"> • Il n'y a pas d'heure prévu dans le plan cadre
<ul style="list-style-type: none"> • J'aimerais parfois passer plus de temps sur l'amélioration du code linguistique chez mes étudiant.es dans le cours Écriture et littérature, mais je manque de temps.
<ul style="list-style-type: none"> • Même commentaire que pour la lecture.
<ul style="list-style-type: none"> • Je donne des cours de littérature, pas de français! Ce qui ne veut pas dire que je n'aide pas les étudiant.e.s à rédiger. Je le fais pour tous les travaux. Dans les retours, je reviens sur les erreurs qui se retrouvent dans beaucoup de copies.

QUESTION 25 - Commentaires

<ul style="list-style-type: none"> • Je crois qu'il faut maintenant davantage insister sur l'approfondissement des apprentissages en LECTURE. Selon mon expérience (surtout celle des dernières années en enseignant le cours de 1ère session), les étudiantes et étudiants sont tout à fait capables et motivé-e-s pour améliorer leurs habiletés de lecture. Ils ou elles bénéficient BEAUCOUP d'une approche centrée sur la lecture dans toutes ses étapes, la plus participative possible (bien que toujours guidée).
<ul style="list-style-type: none"> • Je crois que les étudiants de notre programme, puisqu'il est contingenté, ont sans doute de meilleures aptitudes en lecture et en écriture, ce qui peut biaiser notre évaluation de la nécessité d'encadrer les élèves à ce niveau.
<ul style="list-style-type: none"> • Certains étudiants partent de tellement loin (plusieurs écrivent au son) que quelques fois, j'ai l'impression que tout ce que je peux faire, c'est de leur faire voir l'importance de la maîtrise de la langue afin de les inciter à utiliser les ressources qui leur sont offertes pour rattraper leur retard.
<ul style="list-style-type: none"> • Bien hâte de constater les résultats de cette enquête... Merci!

- Que peut-on faire pour améliorer la situation :
 - Voir le ministère pour demander à ce qu'aux niveaux primaire et secondaire on s'occupe réellement de la littératie avec des enseignants compétents en ce domaine.
 - Demander à tous et à toutes les profs du cégep de corriger le français de manière obligatoire (pas simplement par principe, que les DEP s'assurent que ce travail est bien effectué dans tous les programmes et départements).
 - Rendre obligatoires des grilles de correction écrites rendant compte de cet élément de compétence. Si nécessaire donner des formations à ces enseignants.
 - Demander aux profs qui ne sont pas dans la discipline 601 de ne pas passer le message aux élèves que se sont simplement les travaux dans les cours de littérature et communication qui méritent d'être corrigés.
 - Demander aux profs qui n'enseignent pas dans les cours de littérature et de communication de cesser de renvoyer les élèves vers leurs profs de littérature et communication pour faire corriger leurs travaux plutôt que de le faire eux-mêmes.
 - Demander à tous les profs de tous les programmes de faire rédiger au moins dans chaque cours un travail en français pendant la session, pas simplement des rapports en signes abrégés, ou des rapports techniques chiffrés.
 - Organiser une journée pédagogique sur le sujet au deux ou trois ans.
 - Faire lire obligatoirement les étudiants dans tous les cours des textes en français (sauf dans les cours de langues étrangères).
 - Faire lire à haute voix le plus souvent possible.
 - Demander aux élèves de développer des petits lexiques personnels (genre carnet papier ou l'équivalent électronique) pour le vocabulaire spécialisé en français, y insérer si nécessaire les équivalents en anglais. Ceci relève de la formation spécifique. Ce recueil devrait compter dans l'activité synthèse de programme.
 - Introduire dans chaque cours des activités reliées à l'actualité dans le domaine d'études (surtout dans le secteur technique) en français bien entendu.
 - Associer de manière plus étroite les cours d'éthique et politique ainsi que les cours de communication propres aux programmes (discipline 601) à certains cours de la formation spécifique pour plus d'harmonisation dans la formation et une meilleure atteinte des habiletés de compréhension, d'analyse et de critique.
 - Discuter des compétences langagières dans les rencontres d'encadrement et les comités de programme.
 - Organiser des activités stimulantes ouvertes à tous et à toutes concernant la lecture et l'écriture.
 - Etc., etc., etc. , bref, faire de la littératie un enjeu partagé et valorisé par tout le monde y compris les membres du personnel administratif.

• Consultation beaucoup trop longue ici... Ç'aurait logiquement dû être échantillonné.

• Beaucoup d'élèves ne viennent pas voir les intras suite à la correction, donc ne peuvent pas voir leurs fautes de français, par conséquent, je ne mets pas de commentaire en lien avec la qualité du français, mais plutôt sur la matière. De plus, afin de pratiquer les élèves pour l'examen de l'ordre des infirmiers et infirmières, j'essaie de faire des examens à choix multiples, vrai ou faux, bref pas de questions à développement, par conséquent, plus de français à corriger. Il reste toutefois les travaux de stage, toutefois le français est corrigé de façon formative seulement. Il y aussi les notes d'évolution infirmière qui seront corrigées, mais n'occasionne pas une perte de points en soins, mais fait plutôt partie d'un tout. Est-ce

<p>que la note est complète, pertinente, clair, utilisation terme scientifique et qualité du français.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Les étudiants semblent avoir plus de difficulté à comprendre les questions aux examens. Pourtant, durant le cours, ils questionnent peu la matière présentée ou le langage qui est utilisé. • Je propose souvent des lectures pour compléter la matière, pour la revoir sous un autre angle, mais lorsque je vérifie en classe, très peu d'étudiants ont fait les lectures suggérées.
<ul style="list-style-type: none"> • Je ne comprends de quoi il est question ici ni pourquoi ce choix apparaît. À quelle réalité ce choix fait-il référence?;22.4 À des animateurs ou des animatrices d'ateliers lecture-écriture
<ul style="list-style-type: none"> • Faire un test de français à l'inscription au cégep et rendre obligatoire un cours de mise à niveau à ceux qui l'échouent.
<ul style="list-style-type: none"> • J'enseigne surtout le français écrit et la lecture aux étudiants de première année.
<ul style="list-style-type: none"> • Il est très difficile de rattraper un retard parfois cumulé sur plusieurs années. L'abondance de matière à livrer dans mes cours ne me laisse pas beaucoup de temps pour l'aspect amélioration du français. • On note également un manque d'intérêt important chez les étudiants-es qui souvent ne se donnent même pas la peine d'au moins vérifier avec Antidote les travaux écrits malgré un nombre de points accordés à la correction du français.
<ul style="list-style-type: none"> • C'est près de 25 % (je pense, un peu plus au début de leurs études collégiales)
<ul style="list-style-type: none"> • Évitions le plus possible d'utiliser l'électronique et nous aiderons nos étudiants en lecture et en écriture. Ces habiletés sont comme toutes les autres que l'on développe dans notre vie: Il faut de la pratique pour devenir bon!
<ul style="list-style-type: none"> • Le primaire doit former l'élève à l'écriture, la lecture et les mathématiques. Au secondaire l'esprit s'ouvre à l'abstraction et ces notions doivent être plus abouties, les textes sont plus longs à lire, les dissertations et les commentaires composés ainsi que la trigonométrie font partie du corpus. Je me demande comment un étudiant peut entrer au Cégep sans avoir ces bases. C'est tout le secondaire qui est à revoir au Québec. Un test d'entrée au cégep plus sévère serait un outil très utile au lieu de pelleter les analphabètes par devant.