

Nouveaux cahiers de la recherche en éducation

Quel est le rapport à l'écrit d'enseignants en sciences humaines au collégial?

Ginette Bousquet et Louis Desmeules

Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation (Vol. 2)
Volume 20, numéro 2, 2017

URI : id.erudit.org/iderudit/1053590ar
<https://doi.org/10.7202/1053590ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bousquet, G. & Desmeules, L. (2017). Quel est le rapport à l'écrit d'enseignants en sciences humaines au collégial?. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 100–121.
<https://doi.org/10.7202/1053590ar>

Résumé de l'article

Mieux connaître le rapport à l'écrit des enseignants est un préalable à des changements de pratiques mobilisant les processus de lecture/écriture des étudiants adéquats. Cela peut servir à dégager des pistes d'intervention susceptibles d'amener des changements dans les pratiques d'accompagnement. L'objectif de cette recherche est de comprendre le rapport à l'écrit des enseignants. Pour répondre à cet objectif, une recherche descriptive a été conduite sous la forme d'une enquête par questionnaire (n=84) et par entrevues (n=13). Les résultats montrent à quel point les enseignants reconnaissent l'importance du développement des compétences à l'écrit de leurs étudiants et permettent d'identifier certaines difficultés dans les pratiques déclarées d'accompagnement des étudiants.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2018

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

Quel est le rapport à l'écrit d'enseignants en sciences humaines au collégial?

Ginette Bousquet

Cégep de Sherbrooke

Louis Desmeules

Cégep de Sherbrooke

Résumé

Mieux connaître le rapport à l'écrit des enseignants est un préalable à des changements de pratiques mobilisant les processus de lecture/écriture des étudiants adéquats. Cela peut servir à dégager des pistes d'intervention susceptibles d'amener des changements dans les pratiques d'accompagnement. L'objectif de cette recherche est de comprendre le rapport à l'écrit des enseignants. Pour répondre à cet objectif, une recherche descriptive a été conduite sous la forme d'une enquête par questionnaire (n=84) et par entrevues (n=13). Les résultats montrent à quel point les enseignants reconnaissent l'importance du développement des compétences à l'écrit de leurs étudiants et permettent d'identifier certaines difficultés dans les pratiques déclarées d'accompagnement des étudiants.

Mots clés: rapport à l'écrit, enseignement collégial, sciences humaines, genres textuels, pratiques d'accompagnement

What is college humanities teachers' relationship to writing?

Abstract

Better understanding teachers' relationship to writing is a prerequisite for introducing changes in practice and ultimately helping students develop effective reading/writing processes. Indeed, this understanding can help identify intervention avenues that are likely to bring about changes in teachers' guidance practices. The objective of this study was to understand teachers' relationship to writing. Accordingly, a descriptive study was performed in the form of a questionnaire-based (n=84) and interview-based (n=13) survey. The results show the extent to which teachers recognize the importance of developing their students' writing skills, and uncover certain difficulties in their declared practices.

Keywords: relationship to writing, college instruction, humanities, text genres, guidance practices

¿Cuál es la relación con la escritura de los profesores de ciencias sociales a nivel de enseñanza colegial (post-secundaria)?

Resumen

Conocer mejor la relación que tienen los docentes con la escritura es un prerequisite para los cambios en la práctica que movilizan los procesos de lectura / escritura de los estudiantes. Esto se puede usar para identificar vías de intervención que pueden conducir a cambios en las prácticas de acompañamiento. El propósito de la investigación es comprender la relación que establecen los docentes con la escritura. Para alcanzar este objetivo, se realizó una investigación descriptiva por medio de cuestionarios (n = 84) y entrevistas (n = 13). Los resultados muestran hasta qué punto los docentes reconocen la importancia de desarrollar las habilidades de escritura de sus estudiantes y permiten identificar algunas de las dificultades en las prácticas declaradas.

Palabras clave: informe escrito, educación universitaria, ciencias humanas, géneros de texto, prácticas de entrenamiento

1. Introduction

Le programme de sciences humaines est un programme préuniversitaire au cégep¹ qui peut ouvrir vers des possibilités de formation de plus de 230 professions. Cette formation peut faire intervenir jusqu'à 13 disciplines dans ses composantes, ce qui implique une diversité de spécialistes de contenus, une variété de genres textuels propres aux disciplines enseignées et plusieurs approches variées à l'écrit. Cependant, toutes les situations d'écriture ou de lecture ne favorisent pas l'apprentissage ni la formalisation des savoirs (Chabanne et Bucheton, 2002), c'est pourquoi il est de la responsabilité de tous les enseignants de guider les étudiants dans l'utilisation de l'écriture pour apprendre (Ouellon et Bédard, 2008) y compris les enseignants des disciplines au postsecondaire. Ces enseignants au postsecondaire, spécialisés dans une discipline, n'ont toutefois pas nécessairement été formés pour développer les compétences en lecture et en écriture de leurs étudiants.

Pour aider les enseignants à accompagner leurs étudiants dans le développement de leur compétence à l'écrit, il importe de connaître leur propre rapport à l'écrit (Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015). La notion de rapport à l'écrit dont nous nous inspirons découle de celle de rapport à l'écriture de Barré-De Miniac (2000) et a été opérationnalisée à des fins de recherche notamment par Chartrand et Blaser (2008). Le rapport à l'écrit prend en compte les dimensions conceptuelle, praxéologique, axiologique et affective. Cet article rend compte de résultats provenant d'une recherche PAREA² (Desmeules et Bousquet, 2015) dont l'objectif était de décrire le rapport à l'écrit des enseignants de sciences humaines au collégial.

Nous présenterons d'abord brièvement les principaux référents théoriques qui orientent notre démarche. La dimension praxéologique du rapport à l'écrit est centrale parce que les étudiants doivent réaliser des activités concrètes de lecture et d'écriture à partir de textes écrits dans des genres inédits pour eux. Puis, nous ferons état de la méthodologie utilisée. Ensuite, nous exposerons certains résultats obtenus, pour terminer par une discussion qui ouvre des pistes de réflexion à propos des suites à donner à notre recherche. Il s'agit donc de tenter de cerner quelles pratiques de formation pourront faire évoluer le rapport à l'écrit des enseignants par le biais de changements dans les pratiques d'accompagnement à l'écrit.

1 Le cégep est un collège d'enseignement général et professionnel au Québec où est offerte une formation technique et préuniversitaire. Les cégeps ont été mis sur pied pour permettre aux étudiants des programmes techniques et préuniversitaires d'avoir accès à une même formation générale. Les programmes préuniversitaires sont d'une durée de deux ans et les programmes techniques de trois ans. La formation générale dans les cégeps francophones comprend des cours de français et de littérature, de philosophie, d'anglais langue seconde et d'éducation physique. Les cours de la formation spécifique sont reliés au programme dans lequel est inscrit l'étudiant.

2 Subvention provenant du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage du Gouvernement du Québec.

2. Problématique et cadre théorique

Comme spécialistes de contenu, les enseignants au collégial sont aussi les spécialistes des écrits de leur discipline. C'est donc à eux que revient le rôle d'enseigner les caractéristiques des écrits de leur discipline (Blaser, 2009). Pour bien jouer ce rôle, ils ont besoin, d'une part, d'une formation didactique concernant les genres de textes spécifiques qu'ils mobilisent en classe et les processus d'écriture qu'ils requièrent. Or, cette formation n'est pas très répandue au collégial (Bizier, 2010). D'autre part, ils doivent aussi être convaincus d'avoir un rôle à jouer. D'où l'importance de connaître leur rapport à l'écrit, car il influence leurs interventions en lecture et en écriture et leurs pratiques d'accompagnement (Blaser, 2007). Bien qu'il existe un certain nombre de recherches sur le rapport à l'écrit au secondaire (Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006) et à l'université (Poirier *et al.*, 2012), la recherche en ce domaine au niveau collégial est pratiquement inexistante.

L'étude de Dionne (2010) indique que le rapport à l'écrit des futurs enseignants inscrits à la formation des maîtres a un impact important sur la réussite en lecture de leurs étudiants. Chaque discipline de sciences humaines utilise des écrits spécialisés (Shanahan et Shanahan, 2008) et son regard spécifique sur ses objets de recherche. Le problème auquel nous sommes confrontés concerne les étudiants ayant une faible expertise de lecteur qui sont démunis devant des textes appartenant à diverses disciplines. Ils ont besoin que leur soient clairement explicitées les caractéristiques de ces genres textuels afin de mieux se les approprier (Libersan et Foucambert, 2012).

«Définir la notion de genre demande d'abord de considérer l'ancrage social et la nature communicationnelle du discours» (Dolz et Gagnon, 2008, p. 179). Cela implique de pouvoir s'adapter selon les contenus disciplinaires, les activités d'apprentissages et une diversité d'approches didactiques. Comment s'y retrouver? Bakhtine (1984) concevait le genre textuel à partir des contenus, de la structure communicative du texte et de ses configurations linguistiques spécifiques. Quels sont les genres textuels propres au collégial? Les travaux de Libersan et Foucambert (2012) nous ont permis d'identifier un certain nombre de genres textuels adaptés aux diverses pratiques des disciplines enseignées au collégial. Les auteurs proposent une liste de 14 genres touchant 31 programmes d'études. Cette liste est cependant à compléter en ce qui a trait à la formation générale et au secteur préuniversitaire comme celui de sciences humaines.

En référence à Chartrand et Prince (2009), nous avons utilisé la notion de rapport à l'écrit dans ses quatre dimensions: affective (les sentiments éprouvés pour la lecture et l'écriture sous divers aspects), conceptuelle (les représentations au sujet de la lecture et de l'écriture, les opinions sur l'apprentissage et les fonctions de la lecture et de l'écriture),

axiologique (les valeurs accordées à la lecture et à l'écriture) et praxéologique (les pratiques de lecture et d'écriture réalisées).

Ce sont ces différentes dimensions qui permettent de décrire le rapport à l'écrit. Nous pouvons concevoir le rapport à l'écrit comme un système complexe qui englobe les processus concernés par la lecture et l'écriture. «Le [rapport à l'écrit] est un ensemble complexe fait d'une multitude de variables entremêlées, de facteurs imbriqués» (Chartrand et Prince, 2009, p. 321). Ainsi, chaque individu a un rapport à l'écrit qui lui est propre. Il s'agit donc de cerner la relation entre un sujet et l'écrit dans ses principales dimensions. Il ne faudra pas perdre de vue que ces dimensions sont reliées les unes avec les autres en interaction dynamique. Le discours et l'action d'un individu ne doivent pas être étudiés séparément. «Le rapport à l'écrit façonne les attitudes du sujet vis-à-vis de l'écrit et détermine ses pratiques, lesquelles – attitudes et pratiques – à leur tour, nourrissent les dimensions du rapport à l'écrit» (Blaser, Saussez et Bouhon, 2014, p. 131).

La dimension conceptuelle englobe les conceptions, les représentations, les idées qu'une personne se fait «de la place de l'écrit dans la société, de ses usages, de sa ou ses fonctions dans l'apprentissage en général et en particulier, dans l'apprentissage scolaire, voire dans chaque discipline scolaire» (Chartrand et Prince, 2009, p. 321). On peut définir une conception comme une «représentation interne d'idées [...]» (Legendre, 2005, p. 268). Nous pouvons utiliser le concept de représentation en prenant en compte qu'elles «sont [...] des reconstructions, à partir du discours, d'une partie du sens que chacun donne à l'écriture» (Fialip Baratte, 2007, p. 16). Ainsi, les représentations sont à l'œuvre à l'intérieur du rapport à l'écrit, elles permettent de donner du sens à l'écriture. Suivant Szaja-Boulanger (2009), nous pouvons dire qu'écrire c'est communiquer avec soi-même et avec autrui. Ce peut être aussi: partager son émotion, laisser une trace. C'est une tâche qui engage la personne dans toute sa globalité.

La dimension praxéologique tente de cerner les activités concrètes des enseignants entourant la lecture et l'écriture dans un contexte personnel et scolaire: «ce qu'ils lisent et écrivent, le moment, la manière, le contexte, la finalité ainsi que l'activité métaprocédurale, et plus largement cognitive, dont ils peuvent rendre compte» (Chartrand et Prince, 2009, p. 321). La dimension praxéologique du rapport à l'écrit consiste donc en la mise en œuvre des habiletés de lecture et d'écriture dans le contexte pratique d'une activité. Cette dimension nous permet de voir dans quelles activités concrètes prend forme le rapport à l'écrit.

Dans cet article, nous insisterons sur la dimension praxéologique du rapport à l'écrit dans le contexte de formation collégial. Cette dimension permet de concrétiser le rapport à l'écrit dans des activités professionnelles des enseignants, car elle concerne les activités en matière de lecture et écriture. Elle permet aussi de cerner le contexte, le moment et le

temps investi dans ces activités. C'est une dimension qui nous intéresse davantage dans une perspective de formation à l'accompagnement des processus d'écriture.

Ce qui nous amène à notre question principale: quel est le rapport à l'écrit d'enseignants du collégial intervenant dans le programme de sciences humaines, dans ses différentes dimensions?

Nos objectifs de recherche sont les suivants: 1) décrire le rapport à l'écrit d'enseignants de cégep en sciences humaines; 2) analyser ce rapport à l'écrit 3) dégager des pistes d'intervention concrètes qui peuvent favoriser des changements susceptibles d'influencer les pratiques d'accompagnement.

3. Aspects méthodologiques

Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous avons mené une enquête auprès de 11 institutions collégiales en 2014. Cette recherche descriptive comportait, d'abord, une phase de collecte de données quantitatives et, ensuite, une phase de collecte de données qualitatives. Les dimensions conceptuelle et praxéologique du rapport à l'écrit ont été plus particulièrement étudiées. Dans les sections suivantes, nous présentons les participants, le déroulement de la recherche, les instruments de collecte et le type d'analyse effectuée.

3.1 Participants et déroulement de la recherche

Pour répondre aux deux premiers objectifs, décrire et analyser le rapport à l'écrit des enseignants de cégep en sciences humaines, la recherche s'est déroulée en deux phases. D'abord, nous avons ciblé les enseignants de 11 cégeps provenant des 6 régions métropolitaines de recensement (RMR)³ du Québec. Pour les deux phases de collecte des données quantitatives et qualitatives, la méthode d'échantillonnage retenue est basée sur le volontariat. À l'hiver 2014, les enseignants visés (n=473) ont reçu une invitation électronique pour répondre à un questionnaire autoadministré en ligne. 84 enseignants ont répondu au questionnaire. À l'automne 2014, les mêmes enseignants ont reçu une seconde invitation électronique à participer à une entrevue semi-directive individuelle. Treize enseignants se sont portés volontaires. Le tableau 1 présente les principales caractéristiques des répondants à notre questionnaire et des participants aux entrevues.

3 Les six RMR sont Montréal, Québec, Gatineau, Sherbrooke, Saguenay et Trois-Rivières.

Tableau 1 - Caractéristiques des enseignants en sciences humaines participant à la recherche (par questionnaire et entrevues)

Caractéristiques	Questionnaire (n=83)	Entrevues (n=13)
Genre	62 % femmes	7 femmes
	38 % hommes	6 hommes
Âge moyen	44 ans	45 ans
Nombre moyen d'années d'enseignement au collégial	13,5 ans	15 ans
Formation universitaire	3 % baccalauréat	100 % maîtrise
	82 % maîtrise	
	15 % doctorat	
Discipline enseignée	12 % anthropologie	0 % anthropologie
	11 % économie	23 % économie
	10 % géographie	15 % géographie
	12 % histoire	15 % histoire
	10 % politique	8 % politique
	25 % psychologie	23 % psychologie
	19 % sociologie	15 % sociologie
	1 % sciences humaines (n'a pas précisé la discipline)	

3.2 Instruments de collecte des données quantitatives et qualitatives

Pour la première phase de la recherche, un questionnaire a été construit à partir de différents travaux de recherche sur le rapport à l'écrit (Blaser 2007; Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006; Chartrand et Prince, 2009). Le questionnaire a été validé auprès d'un échantillon de sept enseignants choisi pour respecter une certaine hétérogénéité (la discipline, le genre, le groupe d'âge, le nombre d'années d'enseignement). Une fois validé et modifié, le questionnaire comprenait 35 items⁴: 9 items sur la dimension conceptuelle, 16 items sur la dimension praxéologique, 2 items sur la dimension affective, 2 items sur la dimension axiologique et 6 items sur les caractéristiques des participants. Cette étude se penche plus spécifiquement sur les dimensions conceptuelle et praxéologique du rapport à l'écrit. Les items concernant la dimension conceptuelle portaient sur les conceptions des enseignants liées à l'apprentissage de l'écrit, à l'écrit dans les disciplines et aux difficultés à l'écrit chez les étudiants qui arrivent au collégial. Ensuite, les items sur les pratiques concernaient les genres d'écrits à lire et à produire, les buts des lectures demandées, les critères d'évaluation des productions écrites et le temps de classe accordé à l'écrit. Enfin, trois items permettaient de relever les pratiques déclarées d'accompagnement à

4 Au départ, le questionnaire comprenait 38 items, deux items ont été regroupés en un seul et les deux autres ont servi pour les entretiens.

l'écrit dans une activité d'écriture en classe. Le questionnaire est composé à majorité de questions à échelle ordinale à quatre ou cinq niveaux.

Pour la seconde phase de la recherche, un guide d'entretien a été produit et validé. Le guide a servi, d'abord, à explorer les dimensions affective (les sentiments et émotions, l'investissement) et axiologique (les valeurs accordées à l'écrit) du rapport à l'écrit. Ensuite, il a permis d'approfondir certaines conceptions (le rôle de l'écrit dans la discipline, la représentation des étudiants et leur maîtrise de l'écrit) et certaines pratiques enseignantes (manifestations des difficultés à l'écrit des élèves, le rôle du professeur dans l'apprentissage de l'écrit dans la discipline).

3.3 Analyse des données quantitatives et qualitatives

L'analyse des données quantitatives a été effectuée par le calcul des fréquences des résultats obtenus à chaque item du questionnaire. Cette analyse a permis de répondre à notre premier objectif de recherche, soit de décrire les dimensions conceptuelle et praxéologique du rapport à l'écrit des enseignants de cégeps en sciences humaines.

Pour les données qualitatives, une analyse de contenu thématique des discours a été faite à l'aide du logiciel N'Vivo 10 et un accord interjuge a été effectué avec le test Kappa. Le cadre théorique a servi de base au tableau de codage. L'analyse de contenu thématique consiste à repérer dans le corpus les extraits de phrases ou de paragraphes (Mucchielli, 2009) qui correspondent à chaque indicateur du tableau de codage. Nous obtenons ainsi l'arborescence descriptive avec ses nœuds et sous-nœuds correspondants. Cette analyse des données qualitatives a servi à répondre aux objectifs deux et trois de notre recherche, celui qui consistait à compléter la description des diverses dimensions du rapport à l'écrit et celui qui concernait l'analyse de ces dimensions en mettant l'accent sur certaines conceptions et pratiques professionnelles.

4. Résultats

4.1 Dimension conceptuelle du rapport à l'écrit des enseignants

4.1.1 Les conceptions liées à l'apprentissage et à l'écrit dans les disciplines

Pour les conceptions liées à l'apprentissage, les résultats montrent que les enseignants de sciences humaines sont d'accord et totalement d'accord pour dire qu'écrire s'apprend par la pratique (99 % d'entre eux), en lisant (96 %) et par l'enseignement (91 %). De plus, ils considèrent qu'au cégep, il n'est pas trop tard pour apprendre à écrire (90 %) et à lire (88 %). Une majorité des enseignants affirme qu'apprendre à écrire devrait se faire

dans tous les cours, particulièrement en enseignant le vocabulaire spécifique (63 % des répondants) et les habiletés complexes disciplinaires (80 %).

L'analyse qualitative des verbatim d'entrevues a permis de constater que les enseignants trouvent que le primaire jette les bases de l'apprentissage de l'écriture. *L'acquisition du vocabulaire et de la syntaxe c'est en très bas âge, donc on peut parler du début primaire* (Enseignant F). Au secondaire, les enseignants trouvent qu'il y a une consolidation de ces apprentissages: *Alors c'est sûr que rendu aux études supérieures, on va développer des habiletés supérieures par rapport à cela* (Enseignant D).

Au sujet des conceptions liées à l'écrit dans les disciplines, les enseignants pensent que la réussite dans leur discipline dépend des compétences des étudiants en lecture et en écriture (98 % des répondants). De plus, les enseignants trouvent qu'ils ont un rôle à jouer dans le développement des compétences à l'écrit de leurs étudiants (92 %).

Lors des entrevues, les enseignants ont indiqué avoir de la difficulté à bien définir ce rôle. Pour plusieurs, ils conçoivent leur rôle en relation avec les évaluations. Ils ont des avis partagés concernant leur rapport à la matière et leur rapport à la langue (écrire sans fautes). Ils disent être centrés sur le processus de compréhension de la matière tout en reconnaissant une certaine préoccupation pour la lecture et l'écriture: *Donc, mon rôle en classe c'est de leur montrer à lire, mais je ne leur montre pas vraiment comment écrire en classe* (Enseignant M).

Concernant la lecture, les enseignants considèrent avoir un rôle plus actif à jouer, car il leur semble plus facile d'identifier des habiletés de lecture et des moyens concrets à mettre en œuvre pour les développer.

Je leur demande de faire de la lecture chaque semaine. Je pense qu'il y a un rôle à jouer pour qu'ils comprennent ce qu'ils lisent. Les aider à relever l'information qui est la plus importante dans les différents paragraphes ou dans les différentes parties du texte (Enseignant A).

En matière d'écriture, les enseignants sont conscients de l'importance pour les étudiants de produire des textes, mais la lourdeur de la tâche pour évaluer les productions est un frein pour eux.

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

Également, pour certains enseignants, le rôle devrait être inexistant au niveau de la grammaire et de la syntaxe et, par contre, présent au niveau des connaissances et de l'utilisation de vocabulaire lié à la discipline (Enseignant J).

4.1.2 Les conceptions liées aux difficultés à l'écrit des étudiants qui arrivent au collégial

Concernant les conceptions liées aux difficultés à l'écrit chez les étudiants qui arrivent au cégep, les résultats des tableaux 2 et 3 nous montrent que les difficultés en écriture semblent plus nombreuses en proportion que celles en lecture selon les enseignants.

Tableau 2 - Résultats obtenus à l'item Selon votre expérience, lors de la RÉDACTION d'un texte individuel (exemple: un résumé d'article du quotidien Le Devoir), dans un groupe de force moyenne, quelle proportion d'étudiants qui arrivent au collégial ont des difficultés à:

Types de difficultés rencontrés par les étudiants lors de la rédaction d'un texte individuel	Moins de 25 %	Entre 25 et moins de 50 %	Entre 50 et moins de 75 %	75 % et plus	Proportion moyenne
1. Trouver des idées	27 %	45 %	25 %	3 %	38 %
2. Faire des phrases correctes	17 %	53 %	30 %	0 %	38 %
3. Produire un texte cohérent et bien structuré	10 %	47 %	39 %	4 %	41 %
4. Utiliser le vocabulaire adéquat	19 %	42 %	35 %	4 %	47 %
5. Répondre correctement à la consigne	22 %	52 %	26 %	0 %	44 %
6. Remettre un travail bien présenté	26 %	49 %	20 %	5 %	38 %
7. Remettre un texte relativement bien orthographié et ponctué	10 %	49 %	35 %	6 %	38 %
8. Trouver la motivation à écrire	16 %	36 %	32 %	16 %	50 %

Pour la production d'un texte individuel, les enseignants pensent que 47 % des étudiants qui arrivent au collégial ont de la difficulté à utiliser un vocabulaire adéquat. De plus, ils estiment que 44 % des nouveaux arrivants ont de la difficulté à répondre correctement à la consigne donnée et 41 % à produire un texte cohérent et bien structuré. Les enseignants considèrent que la moitié des étudiants ont de la difficulté à trouver la motivation à écrire un texte.

Tableau 3 - Résultats obtenus à l'item Selon votre expérience, lors de la LECTURE d'un texte individuel (exemple: un résumé d'article du quotidien Le Devoir), dans un groupe de force moyenne, quelle proportion d'étudiants qui arrivent au collégial ont des difficultés à:

Types de difficultés rencontrés par les étudiants lors de la lecture d'un texte individuel	Moins de 25 %	Entre 25 et moins de 50 %	Entre 50 et moins de 75 %	75 % et plus	Proportion moyenne
1. Comprendre le pourquoi ils lisent le texte	36 %	30 %	32 %	1 %	37 %
2. Comprendre le sens du texte	33 %	46 %	19 %	3 %	35 %
3. Dégager le contenu le plus important	15 %	48 %	35 %	3 %	44 %

4. Trouver les réponses aux questions posées	24 %	48 %	28 %	0 %	38 %
5. Comprendre le vocabulaire	24 %	43 %	30 %	4 %	41 %
6. Trouver de l'intérêt au contenu	12 %	35 %	36 %	17 %	52 %
7. Lire à haute voix	37 %	38 %	13 %	12 %	38 %

Lors de la lecture d'un texte individuel, les enseignants évaluent que 44 % des étudiants de première session ont de la difficulté à dégager le contenu le plus important et 41 % à comprendre le vocabulaire. Tout comme en rédaction, selon les enseignants, près de la moitié des nouveaux étudiants ont de la difficulté à trouver de l'intérêt pour le contenu à lire.

Cette déclaration sur le manque d'intérêt et de motivation peut s'expliquer par la représentation que se font les enseignants d'une partie de la population étudiante qui arrive dans le programme de sciences humaines. Les entrevues ont permis de constater que certains enseignants se représentent l'étudiant de sciences humaines comme faible, démotivé et voulant faire le moins d'efforts, parfois en le comparant à des étudiants provenant d'autres programmes.

Pour les autres types de difficultés liés à l'écrit, au cours des entrevues, les enseignants ont identifié les manifestations de ces difficultés en classe, par exemple durant la prise de notes ou lors d'une évaluation. Les enseignants interviewés trouvent que ces difficultés nuisent grandement aux apprentissages et à la réussite du cours. Les difficultés en lecture des étudiants de façon générale sont considérées comme majeures pour certains enseignants. *Ils ont un vocabulaire limité et ils ont de la misère à relier ensemble les différents concepts qu'il y a dans une phrase* (Enseignant M).

Selon les résultats du questionnaire (Tableau 3), les enseignants considèrent que 44 % des étudiants ont de la difficulté à répondre correctement à la consigne. Dans les entretiens, cet aspect des consignes est mentionné à plusieurs reprises. *Les étudiants je trouve qu'ils ne lisent pas ou qu'ils lisent mal. Ils ne prennent pas le temps. Ils décodent, on dirait que ce sont des décodeurs. Ils décodent des lettres et puis cela s'arrête là* (Enseignant B). *Souvent, il y a un problème de littératie donc ils ne comprennent pas le sens de la question. Ils ont de la difficulté à répondre à la question à cause de cela* (Enseignant J).

Aussi, selon les enseignants, les difficultés au niveau de la lecture des consignes ont des répercussions négatives sur les apprentissages des étudiants. *Quand ils ne répondent pas bien dans le texte à la consigne, c'est parce qu'elle est mal lue, mais en même temps c'est peut-être parce qu'ils ne sont pas capables d'articuler une réponse à propos* (Enseignant B). Les enseignants peuvent également être amenés à penser que l'étudiant a un trouble d'apprentissage. *Je l'ai remarqué assez souvent, les étudiants qui ont des troubles d'apprentissage, ils ont de la misère à lire les questions et les consignes et à les comprendre* (Enseignant L). Donc, les enseignants

reconnaissent que les consignes sont un élément important de leur travail, car elles sont une des causes associées aux difficultés des étudiants. C'est ce qui se dégage autant des entretiens que des réponses aux questionnaires.

4.2 Dimension praxéologique du rapport à l'écrit des enseignants

4.2.1 Les genres d'écrits à lire et à produire par les étudiants

Dans le programme des sciences humaines au collégial, les enseignants demandent de lire et de produire plusieurs genres d'écrits. D'après le tableau 4, les genres d'écrits à lire demandés par les enseignants qui reviennent le plus fréquemment, quel que soit le contexte, sont les consignes d'exercices ou d'activités à réaliser, les notes mises au tableau ou sur une diapositive, les articles de revues ou de journaux (papier ou internet) et les ouvrages de référence.

Tableau 4 - Résultats obtenus à l'item Dans votre cours, quels sont les genres d'écrits que vous demandez à vos étudiants de lire. Veuillez préciser le lieu de production.

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

Le plus souvent, les enseignants demandent aux étudiants de lire pour répondre à des questions d'examens, de tests ou de devoirs (89 % des enseignants), pour suivre des consignes (73 %), pour préparer un examen (71 %), pour réviser le contenu vu en classe (67 %) ou pour préparer une recherche (62 %).

Parmi les genres d'écrits à produire les plus demandés par les enseignants, nous observons selon le tableau 5, en ordre décroissant, les réponses écrites dans des examens

et tests écrits (100 % des répondants), la production écrite sous forme de texte d'analyse, de dissertation, etc. (96 %), les notes de cours (95 %) et le rapport ou travail de recherche (93 %).

Tableau 5 - Résultats obtenus à l'item Dans votre cours, quels sont les genres d'écrits que vous demandez à vos étudiants de produire. Veuillez préciser le lieu de production en cochant les cases appropriées.

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

Parmi les genres d'écrits à produire qui sont évalués, nous retrouvons deux catégories. La première catégorie de productions écrites demandées et évaluées par plus de 90 % des enseignants comprend le rapport ou le travail de recherche, les réponses écrites dans des examens ou des tests écrits et les productions écrites sous forme d'analyse, de dissertation, etc. Nous pouvons remarquer que ce genre d'écrits (sauf pour les réponses écrites dans des examens ou des tests écrits) exige des étudiants une production d'un minimum de quelques pages, voire de plusieurs pages, comme dans le cas d'un rapport de recherche. La seconde catégorie d'écrits évalués concerne les genres d'écrits qui demandent des productions plus courtes en écriture. Ce type d'écrit est évalué par un peu plus d'un enseignant sur deux. Ce sont les résumés de documents, les questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel et les résumés de graphique, de schéma ou de carte.

Au chapitre des critères d'évaluation considérés comme importants pour les enseignants, les trois premiers critères portent sur le contenu: la pertinence selon la consigne donnée (99 % des répondants), la précision (99 %) et la structure des informations relatives aux contenus (96 %). Les deux autres critères concernent la qualité de la langue (91 %) et le respect du protocole (86 %).

Le temps moyen de classe accordé à la lecture est de 47 minutes et de 49 minutes pour l'écriture (tableau 6). Pour un cours de trois heures avec deux pauses de dix minutes,

nous pouvons supposer que l'équivalent d'une période est consacré à la lecture, une autre à l'écriture et une dernière à d'autres fins pédagogiques. Diverses combinaisons des trois types d'activités (lecture, écriture et autres) sont évidemment possibles, pouvant être en alternance ou en simultanéité selon le contenu du cours. Suivant les normes de l'enseignement collégial, selon la pondération, un cours de trois heures demande aux étudiants trois heures de travail hors classe. Dans le programme de sciences humaines, ce travail est axé sur la lecture et la production des genres d'écrits vus précédemment. L'écrit est donc au cœur du travail des enseignants et des étudiants de ce programme.

Tableau 6 - Proportion du temps de classe par semaine accordée aux genres d'écrits à lire et à produire

Proportion du temps de classe par semaine	Genres d'écrits à lire	Genres d'écrits à produire
Moins de 25 %	55 %	42 %
25 à moins de 50 %	35 %	40 %
50 à moins de 75 %	10 %	16 %
75 % et plus	0 %	2 %
Proportion moyenne	26,3 %	27,3 %
Temps moyen en minutes	47,0 minutes	49,1 minutes

4.2.2 Les pratiques déclarées d'accompagnement à une activité d'écriture en classe

Dans l'enquête par questionnaire, nous avons soumis une mise en situation aux enseignants. Nous voulions connaître leurs pratiques déclarées d'accompagnement dans une activité d'écriture en classe avant, pendant et après l'activité. La mise en situation s'énonçait ainsi: «vos étudiants ont un texte d'une page à écrire en classe qui sera évalué dont la finalité est de décrire un phénomène humain propre à votre discipline».

Avant l'activité d'écriture en classe, les pratiques déclarées d'accompagnement sont peu nombreuses. Les résultats du tableau 7 indiquent que les enseignants déclarent mettre en pratique le plus souvent (souvent et toujours combinés) deux types d'accompagnement: la communication des consignes (orales ou écrites) et les critères servant à l'évaluation. Les autres pratiques d'accompagnement offertes comme choix de réponses ont des pourcentages plutôt faibles en se basant sur les échelles de fréquences «souvent» et «toujours».

Tableau 7 - Résultats obtenus à l'item Comment procédez-vous, AVANT l'activité d'écriture en classe de la situation suivante: vos étudiants ont un texte d'une page à écrire en classe qui sera évalué (dont la finalité est de décrire un phénomène humain propre à votre discipline)?

Pratiques d'accompagnement AVANT l'activité d'écriture en classe	Jamais et rarement	Parfois	Souvent et toujours
1. Vous écrivez les consignes par écrit (au tableau, à l'écran ou sur une feuille).	2,4 %	12,2 %	85,4 %
2. Vous donnez les consignes oralement.	18,5 %	14,8 %	66,7 %
3. Vous faites vous-même un modèle de l'écrit avant de présenter la tâche aux étudiants.	51,2 %	22,0 %	26,8 %
4. Vous communiquez aux étudiants les critères qui serviront à évaluer l'écrit.	2,5 %	10,0 %	87,5 %
5. Vous donnez à vos étudiants un modèle d'écrit semblable à celui qu'ils doivent rédiger.	55,6 %	12,3 %	32,1 %
6. Vous demandez de faire un plan avant de rédiger l'écrit demandé.	41,5 %	28,0 %	30,5 %
7. Vous donnez aux étudiants une liste de vérification des étapes du travail.	38,8 %	17,5 %	43,8 %
8. Vous demandez aux étudiants de travailler en équipe.	28,0 %	45,1 %	26,8 %

Pendant l'activité d'écriture, les résultats du tableau 8 montrent que trois pratiques d'accompagnement ressortent chez les enseignants interrogés. 85 % d'entre eux répondent aux questions des étudiants pendant qu'ils rédigent, 82 % demandent aux étudiants de réviser leur écrit sur le plan de la langue et 78 % sur le plan du contenu. Pour les autres pratiques d'accompagnement, les pourcentages sont plus élevés en fréquence que dans celles avant et après l'activité d'écriture. Les enseignants sont plus nombreux à varier leurs pratiques d'accompagnement pendant l'activité d'écriture.

Tableau 8 - Résultats obtenus à l'item Comment procédez-vous, PENDANT l'activité d'écriture en classe de la situation décrite à la question 23?

Pratiques d'accompagnement PENDANT l'activité d'écriture en classe	Jamais et rarement	Parfois	Souvent et toujours
1. Vous répondez aux questions des étudiants pendant qu'ils rédigent.	6,1 %	8,5 %	85,4 %
2. Vous interrompez le travail des étudiants pour faire le point avec le groupe sur un aspect de l'écriture, une difficulté rencontrée, une solution possible, etc.	22,0 %	31,7 %	46,3 %
3. Si c'est un travail individuel (non un examen), vous permettez aux étudiants de demander de l'aide à un autre étudiant.	22,2 %	21,0 %	56,8 %
4. Vous faites des commentaires sur les brouillons que les étudiants produisent.	25,6 %	19,5 %	54,9 %
5. Vous encouragez vos étudiants à utiliser un correcteur (Antidote, dictionnaire, grammaire, etc.) en cours de rédaction.	26,8 %	17,1 %	56,1 %
6. Vous demandez à vos étudiants de réviser leur écrit sur le plan du contenu.	12,2 %	9,8 %	78,0 %

7. Vous demandez à vos étudiants de réviser leur écrit sur le plan de la langue.	8,5 %	9,8 %	81,7 %
8. Vous ne faites aucune intervention.	96,2 %	2,6 %	1,3 %

Après l'activité d'écriture, les deux pratiques déclarées d'accompagnement qui reviennent le plus souvent sont les commentaires et l'appréciation à l'aide des critères d'évaluation utilisés. Les autres pratiques offertes en choix de réponses présentent des pourcentages assez faibles et peuvent donc être considérées comme des mesures d'accompagnement peu employées par les enseignants.

Tableau 9 - Résultats obtenus à l'item Comment procédez-vous, APRÈS l'activité d'écriture en classe de la situation décrite à la question 23?

Pratiques d'accompagnement APRÈS l'activité d'écriture en classe	Jamais et rarement	Parfois	Souvent et toujours
1. Vous rencontrez les étudiants ayant éprouvé des difficultés.	25,3 %	37,8 %	36,6 %
2. Vous faites des commentaires généraux au groupe.	1,2 %	9,8 %	89,0 %
3. Vous faites des commentaires par écrit sur les travaux.	2,4 %	1,2 %	96,3 %
4. Vous communiquez aux étudiants votre appréciation à l'aide des critères d'évaluation utilisés.	5,0 %	3,8 %	91,3 %
5. Vous analysez avec les étudiants un ou plusieurs écrits.	58,5 %	18,3 %	23,2 %
6. Vous demandez aux étudiants d'évaluer par eux-mêmes leur écrit à l'aide de critères soumis.	69,5 %	14,6 %	15,9 %
7. Vous demandez aux étudiants d'apprécier eux-mêmes leur démarche à l'aide d'une liste qui reprend les étapes de rédaction de l'écrit.	72,0 %	17,1 %	11,0 %

En somme, un plus grand nombre d'enseignants déclarent utiliser souvent des types de pratiques diverses pour accompagner leurs étudiants pendant une activité d'écriture en classe plutôt qu'avant l'activité ou qu'après l'activité. L'importance des consignes et des critères d'évaluation reflète les principales pratiques utilisées avant et après ce type d'activité. Nous reviendrons sur ces pratiques d'accompagnement dans la section suivante.

5. Discussion

Trois éléments nous apparaissent importants en prolongement des résultats obtenus. D'abord, les représentations que les enseignants se font des étudiants qui arrivent au collégial jouent un rôle important. Ensuite, les genres textuels disciplinaires et les pratiques d'accompagnement lors du processus d'écriture, qui sont un élément important au cœur du travail enseignant. Enfin, l'importance des consignes a été relevée tant lors de l'enquête par questionnaire que lors des entretiens. Ces trois aspects rejoignent notre

dernier objectif de recherche qui est de fournir des moyens d'interventions pour améliorer l'accompagnement à l'écrit des enseignants.

5.1 Représentations des enseignants à l'égard des nouveaux étudiants

Lors des entrevues, certains enseignants ont décrit l'étudiant de sciences humaines comme un étudiant faible, démotivé et qui s'engage peu dans ses études. Au Québec, quelques études ont porté sur les étudiants de sciences humaines (Bousquet, 2004a, 2004b; Fréchette et Migneault, 2010; Lacour-Brossard, 1986). Ces études présentent, d'une part, les étudiants ayant choisi le programme de sciences humaines par défaut comme étant en général peu motivés et peu engagés dans leurs études. D'autre part, les enseignants ayant participé à l'enquête estiment que ceux qui ont choisi ce programme volontairement sont plus curieux et ouverts sur les autres et sur le monde. Par contre, les enseignants considèrent qu'en général, les étudiants en sciences humaines ont des lacunes importantes en français écrit.

Les réponses aux questionnaires ont permis de constater que les enseignants jugent que la moitié des nouveaux arrivants manque d'intérêt pour la lecture et de motivation pour l'écriture. Concernant les représentations des enseignants à l'égard des étudiants, des auteurs comme Charlier (1989), Gilly (1980) et Roy (1991) notent que les représentations jouent un rôle dans la relation maître-élèves et dans les différents actes professionnels de planification, d'intervention et d'évaluation. Les représentations que l'enseignant se fait de ses étudiants influencent les décisions qu'il prend et, par conséquent, ses pratiques professionnelles. De plus, les résultats scolaires des étudiants viennent confirmer à l'enseignant la validité de ses représentations (Tardif, 1992). Les représentations font partie de la dimension conceptuelle du rapport à l'écrit. Prendre en considération les représentations que les enseignants se font de leurs étudiants et amorcer avec eux un travail de mise à distance pourrait permettre de les aider à mieux accompagner leurs étudiants dans le développement des compétences à l'écrit.

5.2 Genres textuels à produire en classe et pratiques déclarées d'accompagnement à l'écriture

Une autre piste d'intervention en lien avec les résultats obtenus concerne l'approche par le genre textuel. Il y a des spécificités dans la lecture et l'écriture qui varient d'une discipline à l'autre. Il s'agit de se demander comment le discours peut être adapté au genre et à la discipline. Quelles sont les variations de l'écriture d'une discipline à l'autre? «Les genres scolaires, comme les genres sociaux, sont, pour beaucoup d'étudiants, des catégories floues. Lorsqu'une situation d'écriture leur est proposée dans une autre

discipline que le français, le cadre générique et la forme discursive sont rarement précisés» (Noyère, 2002, p. 239).

Pour l'accompagnement en écriture, les résultats indiquent que les enseignants s'en tiennent aux consignes et aux critères d'évaluation avant l'activité d'écriture en classe et après l'activité: ils commentent par écrit les travaux et donnent des commentaires généraux au groupe ainsi que leur appréciation à l'aide des critères d'évaluation. Pendant l'activité d'écriture en classe, au moins un enseignant sur deux déclare mettre en œuvre différentes pratiques d'accompagnement. Nous avons relevé que, pour les pratiques déclarées d'accompagnement avant et après l'activité d'écriture, les enseignants sont moins nombreux à utiliser les autres formes d'accompagnement.

Clarifier les genres textuels à produire en classe et les pratiques d'accompagnement liées à ces genres à travers le processus d'écriture est une seconde piste d'intervention qui pourrait permettre aux enseignants de mieux accompagner leurs étudiants dans le développement de productions écrites. Demander aux étudiants, par exemple, de faire un plan avant de rédiger l'écrit oblige l'étudiant à réfléchir sur le contenu de ce qu'il a à écrire. La planification étant la première étape d'un processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980). Également, donner aux étudiants un modèle de ce qui est attendu permet de préciser le cadre générique et la forme discursive de la discipline (Noyère, 2002). Analyser avec les étudiants un ou plusieurs écrits, demander aux étudiants d'évaluer par eux-mêmes leurs écrits à l'aide des critères soumis sont des pratiques d'accompagnement qui peuvent favoriser la réflexion, voire la métacognition (St-Pierre, 2004).

5.3 Importance des consignes de rédaction

Comme nous l'avons vu, selon les résultats obtenus de l'enquête par questionnaire, les difficultés en rédaction semblent plus nombreuses que celles en lecture. Le genre d'écrits à lire par les étudiants qui revient le plus fréquemment est les consignes d'exercices ou d'activités à réaliser, que cela se déroule en classe ou hors classe (99 % des enseignants demandent ce genre d'écrit). Les données indiquent que 73 % des enseignants considèrent que lire les consignes est un but important. De plus, un des critères d'évaluation important mentionné par les enseignants est la pertinence des contenus selon la consigne donnée (99 % des enseignants). Si l'étudiant a des difficultés à bien lire les consignes, il aura des difficultés à bien répondre à ce qui est demandé. Lors des entretiens, ces difficultés liées à la lecture des consignes ont d'ailleurs été mentionnées à plusieurs reprises par les enseignants.

«Souvent, le problème se situe au niveau d'une lecture superficielle des consignes et de l'autonomie de l'étudiant, dans la mesure où il doit se débrouiller seul face aux consignes» (Zarhartchouk et Castinaud, 1999, p. 80). L'acte de lire les consignes mobilise

plusieurs compétences, notamment la reformulation. Les étudiants doivent souvent reformuler ce qui est demandé afin de bien comprendre les consignes. L'étudiant efficace dans la lecture des consignes doit être en mesure de les situer dans le temps selon trois moments: passé (ce qui précède les consignes), présent (se centrer sur ce qui est demandé) et futur (anticiper sur les attentes du professeur) (Zakhartchouk, 2001). Des moyens concrets existent pour aider les étudiants à être plus efficaces dans la lecture de consignes. En général, cela revient à ce que l'étudiant réfléchisse, qu'il se pose par lui-même toute une série de questions en reformulant, en s'appropriant la question. Il n'y a pas de consigne parfaite, c'est pourquoi elles nécessitent toujours un accompagnement. «La formation des étudiants ne vise pas d'un coup à faire d'eux de bons exécutants [...], mais à les faire réfléchir sur le sens de ce qui leur est demandé» (Zarhartchouk et Castinaud, 1999, p. 80).

Effectuer un travail en profondeur sur les consignes de rédaction, tant du point de vue de leur production que de celui de leur réception semble être une piste d'intervention à retenir. Ce travail en profondeur permettrait aux enseignants de mieux accompagner leurs étudiants dans la lecture des consignes et de s'assurer qu'ils répondent bien à ce qui leur est demandé de produire.

6. Conclusion

Nos objectifs de recherche étaient de décrire le rapport à l'écrit d'enseignants de cégep en sciences humaines; d'analyser le rapport à l'écrit en fonction de ses quatre dimensions; de dégager des pistes d'interventions concrètes qui peuvent favoriser des changements susceptibles d'influencer les pratiques d'accompagnement. Les réponses obtenues par le biais de l'enquête par questionnaire et des entrevues ont permis de dégager certains constats. Les enseignants de cégeps en sciences humaines conçoivent que la réussite des étudiants dans leur discipline dépend de leur compétence à l'écrit. Ils reconnaissent avoir un rôle à jouer dans l'accompagnement au développement de cette compétence, mais ont de la difficulté à bien cerner ce rôle. Ces enseignants considèrent que le vocabulaire et les habiletés complexes propres à chaque discipline devraient s'enseigner dans tous les cours et passent par la maîtrise de l'écrit. Les genres d'écrits à lire et à produire demandés par les enseignants de sciences humaines sont diversifiés. Les enseignants sont nombreux à considérer que les étudiants qui arrivent au cégep ont des difficultés à l'écrit; les difficultés en écriture sont plus nombreuses que celles en lecture. La difficulté à lire les consignes est un élément important mentionné par les enseignants. D'ailleurs, lors des pratiques déclarées d'accompagnement dans une activité d'écriture, les résultats ont montré que les enseignants s'attardent sur les consignes et sur les critères

d'évaluation avant et après l'activité. Pendant l'activité, les pratiques d'accompagnement sont plus diversifiées.

Nous pouvons donc dégager trois constats principaux de cette recherche: 1) il est important de prendre en considération les représentations que les enseignants ont de leurs étudiants afin de pouvoir amorcer avec eux un travail de réflexion sur leurs pratiques; 2) il est important de clarifier les genres textuels à produire en classe et les modes d'accompagnement adaptés au processus d'écriture; 3) et enfin, il est important d'effectuer un travail approfondi sur les consignes de rédaction, tant du point de vue de leur production que de celui de leur réception.

En s'appuyant sur ces constats, nous sommes en mesure de faire certaines recommandations: continuer à sensibiliser les enseignants à l'importance de leur rôle d'accompagnement aux compétences à l'écrit; fournir des moyens pour soutenir l'accompagnement durant les différentes phases du processus d'écriture, principalement les phases avant et après; familiariser les enseignants avec les caractéristiques des genres textuels propres à leur discipline et avec les outils pour les enseigner; développer des outils pour améliorer la lecture, la compréhension et la rédaction des consignes; offrir des formations pour outiller les enseignants et leur permettre de mieux connaître les difficultés à l'écrit de leurs étudiants; favoriser les échanges entre les différents ordres d'enseignement afin de continuer à développer en continu la compétence à l'écrit.

Comme le rapport à l'écrit est évolutif et qu'il joue un rôle important dans l'accompagnement que feront les enseignants, il sera toujours utile de l'étudier. Il s'agit d'un levier important dans une perspective de formation ou de perfectionnement (Blaser, Lampron, Simard-Dupuis, 2015). Mieux comprendre son rapport à l'écrit permet de mieux appréhender celui des étudiants et cela permet un accompagnement plus ciblé du processus d'écriture. Il importe aussi de poursuivre d'autres recherches sur le rapport à l'écrit des étudiants en sciences humaines.

Et à l'instar de Bucheton (2014), nous pouvons conclure que:

Le changement des pratiques pour faire un enseignement de l'écriture de notre temps ne peut se construire, se reconstruire, s'inventer à nouveau que collectivement. Il relève d'une responsabilité et d'une volonté plurielles: universitaire, scientifique, institutionnelle, politique. Il relève surtout de la responsabilité et de l'engagement professionnels de chacun (p. 296-297).

Références

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.

- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaire du Septentrion.
- Bizier, N. (2010). *Apprendre les savoirs provenant des sciences humaines*. Rapport PAREA. Sherbrooke: Cégep de Sherbrooke.
- Blaser, C. (2009). Faire lire et écrire au Cégep: un défi pour tous les enseignants, *Pédagogie Collégiale*, 22(4), 40-44.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Blaser, C., Saussez, F. et Bouhon, M. (2014). Le développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement. In M. Morisse et L. Lafortune (dir.), *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation* (p. 125-142). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Blaser, C., Lampron, R., Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l'écrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants, *Lettrure*, 3, 51-63. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-3/le-rapport-a-l-ecrit-un-outil-au-service-de-la-formation-des-futurs-enseignants>>
- Bousquet, G. (2004a). *Le profil d'entrée des étudiants de sciences humaines*. Communication présentée au Colloque de l'Association de pédagogie collégiale 2004, Saint-Hyacinthe, Québec.
- Bousquet, G. (2004b). *Représentations sociales et pratiques professionnelles. Étude auprès du personnel enseignant en sciences humaines à l'égard des caractéristiques des étudiants au premier trimestre collégial*. Rapport PAREA. Sherbrooke: Cégep de Sherbrooke.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture: vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris: Retz.
- Chabanne, J-P. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris: PUF.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles: DeBoeck.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (dir) (2008). *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Chartrand, S-G., Blaser, C. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(2), S. 275-293.
- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'étudiants québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 317-343.
- Desmeules, L. et Bousquet, G. (2015). *Le rapport à l'écrit en sciences humaines*. Rapport de recherche PAREA. Sherbrooke: Cégep de Sherbrooke.
- Dionne, A.-M. (2010). Le rapport à la lecture et les compétences en écriture des futurs enseignants: enjeux déterminants pour favoriser le goût de lire chez les étudiants. *McGill Journal of Education*, 45(3), 409-428.
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198.
- Fialip Baratte, M. (2007). *La construction du rapport à l'écrit, l'écriture avant l'écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Fréchette, N. et Migneault, C. (2010). *Recherche sur la persévérance scolaire des étudiants et des étudiantes du programme de sciences humaines*. Longueuil: Collège Édouard-Montpetit.
- Gilly, M. (1980). *Maître-étudiant, rôles institutionnels et représentations*. Paris: Presses universitaires

de France.

- Hayes, L. et Flower, J.R. (1980). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31(1), 21-32.
- Lacour-Brossard, L. (1986). Les étudiants en sciences humaines, *Recherches sociographiques*, 27(3), 449-466.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.), Montréal: Guérin.
- Libersan, L. et Foucambert, D. (2012). Un mode exploratoire d'analyse de données textuelles au service de la didactique de l'écrit dans les collèges québécois, SHS Web of Conferences, Volume 1, 3^e Congrès mondial de linguistique française, 307-323 Document téléaccessible à l'adresse <www.shs.conference.org>
- Mucchielli, A. (dir). (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives* (3^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Noyère, A. (2002). Genres scolaires et cadres disciplinaires: quels rapports à l'écriture? *Pratiques*, 113/114, 225-242.
- Ouillon, C. et Bédard, M.-A (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire: rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (MELS).
- Poirier, V. et al. (2012). Nouvelles technologies, nouvelles pratiques d'écriture? Le point de vue d'étudiants universitaires en FLE(S). *Le langage et l'homme*, 47(1), 61-68.
- Roy, D. (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Rimouski: Cégep de Rimouski.
- Shanahan, T., Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation: pourquoi et comment la développer? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.
- Szajda-Boulanger, L. (2009). *Des élèves en souffrance d'écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- Zakharouch, J.-M. et Castinaud, F. (1999). *Comprendre les énoncés et consignes*. Amiens: CRDP et CRAP.
- Zakharouch, J.-M. (2001). Justifiez, expliquez... *Pratiques*, 111/112, 179-188.