

# FRANÇAIS ÉCRIT AU COLLÉGIAL ET MARCHÉ DU TRAVAIL

Regards sur la formation technique et les attentes des employeurs  
des domaines d'emploi afférents en matière de production d'écrits professionnels



Julie Pelletier  
Guillaume Lachapelle

avec la collaboration de  
France Levesque, Richard Moisan  
et Godelieve Debeurme

Recherche subventionnée dans le cadre du  
Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)

Octobre 2016

# FRANÇAIS ÉCRIT AU COLLÉGIAL ET MARCHÉ DU TRAVAIL

Regards sur la formation technique et les attentes des employeurs  
des domaines d'emploi afférents en matière de production d'écrits  
professionnels

Julie Pelletier  
Guillaume Lachapelle

avec la collaboration de France Levesque, Richard Moisan  
et Godelieve Debeurme

Cégep de Sherbrooke

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

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

Dépôt légal – Bibliothèque et archives nationales du Canada, 2016  
Dépôt légal – Bibliothèque et archives nationales du Québec, 2016

ISBN : 978-2-920916-77-7

## REMERCIEMENTS<sup>1</sup>

Nous tenons à remercier au premier chef nos collaborateurs France Levesque, Richard Moisan et Godelieve Debeurme. C'est avec toute leur perspicacité et leur rigueur qu'ils ont porté un œil attentif à nos travaux et leur aiguillage nous a été d'une aide très précieuse. Leur vaste expérience nous a grandement nourris et leur chaleur humaine a fait en sorte que le travail n'en soit pas. Nous les remercions aussi d'avoir persisté lorsque nous n'étions pas faciles à suivre... Nous remercions également Claude Julie Bourque pour ses judicieux conseils et pour tous ses bons mots. Puis, nous offrons un merci tout spécial à Laurence Mignault qui, jusqu'à la fin et souvent dans des conditions extrêmes, nous a fait bénéficier de son regard acéré sur les choses, de sa minutie et de sa patience.

Un autre remerciement va à la direction du cégep de Sherbrooke, tout particulièrement à Marie-France Bélanger, à Éric Gagné, à Réjean Bergeron et à Chantal Daneau pour un soutien que nous avons bien senti et que nous avons véritablement apprécié.

Nous tenons, par ailleurs, à souligner la collaboration de Gaston Sylvain et de David Gagnon-Dupuis dans le transfert de précieuses données du gouvernement du Québec. Nous remercions aussi toutes les personnes qui ont travaillé au traitement de nos données avec une grande attention : Benoît Corriveau, Marie-Ève Desrochers, Gino Perreault et Annie Lemieux. Également, nous remercions toutes les personnes qui ont contribué au développement de nos instruments de collecte, des enseignants de différents programmes du cégep de Sherbrooke et d'ailleurs ainsi que des représentants du marché de l'emploi de la région de Sherbrooke. Annie-Chantal Guibord, Martin Lépine, Caroline van Rossum et Claudiane Lachapelle, nous vous remercions d'une manière particulière, pour votre amitié.

Un autre remerciement va aux 333 participants à notre étude : les employeurs qui nous ont généreusement apporté leur éclairage singulier sur les choses, les enseignants qui ont traversé notre long questionnaire ainsi que les accompagnateurs des réseaux Repcar et Repfran avec qui nous partageons la même passion de travailler à l'amélioration de la formation collégiale. Un merci particulier va aux 11 enseignants du cégep de Sherbrooke qui nous ont permis d'approfondir nos constats dans un climat plus qu'agréable.

---

<sup>1</sup> Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Nous voulons aussi remercier toutes ces autres personnes-ressources qui nous ont aidés dans nos démarches et ont pu nous amener plus loin : Josée Bureau, Éric Fernet, Michel L'Italien, Tom O'Connell, Benoit Beaulieu, Oliver Dezutter, Jan-Sébastien Dion, Daniel Breton, David Plante, Karine Côté, Mario Genest, Joanny H. St-Pierre, Alexe Laroche, Jordan Longchamp et Claude Lachapelle.

Enfin, sur une note plus personnelle, nous remercions nos familles, qui ont dû composer avec nos absences et ont su nous attendre avec amour.

## SOMMAIRE

La recherche *Français écrit au collégial et marché du travail*, une recherche collaborative de type descriptif, aborde la problématique des lacunes dans la production d'écrits liés aux domaines d'emploi futurs des diplômés de la formation technique du réseau collégial québécois. À cet égard, pour près de 40 % des employeurs de diplômés de la formation technique, la situation est critique quant à la capacité à communiquer par écrit en français de ces derniers, parce qu'ils ne répondent pas à leurs attentes (MESRST et MELS, 2013).

Si les diplômés éprouvaient déjà des difficultés rédactionnelles au cours de leur formation, et ce, dans différentes disciplines (Donahue, 2008; Pollet, 2001; Thyron, 2011), deux autres éléments expliquent en partie le problème : l'importance accordée aux compétences techniques par rapport aux compétences langagières dans la formation technique ainsi que la non spécialisation des enseignants en matière d'enseignement de la production d'écrits professionnels. Ces écrits, relevant d'une écriture de type communicationnel associée à l'accomplissement d'un mandat (Beudet et Rey, 2012) et au respect de contraintes énonciatives et pragmatiques de genres en usage dans un milieu professionnel (Rinck et Sitri, 2012), sont certes produits dans la formation technique, mais on peut se demander dans quelle mesure cette formation contribue à développer la compétence à les produire.

La recherche partait de l'hypothèse qu'il existe un lien entre la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la compétence à produire des écrits professionnels attendue dans l'exercice d'un métier ou d'une profession, nommée la CPEP, et la satisfaction des employeurs quant à la mise en œuvre de cette compétence par les diplômés. La contribution originale de la recherche au champ de l'éducation repose sur ce lien entre formation et emploi en ce qui a trait à l'écrit, un lien peu exploré dans les travaux sur la réalité éducative québécoise.

L'objectif principal de la recherche était de décrire la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP au regard des attentes des employeurs. Les programmes retenus sont ceux de Techniques policières, de Soins infirmiers, de Graphisme, les trois programmes de technologie du génie électrique : Technologie de systèmes ordinés, Technologie de l'électronique – Télécommunication et Technologie de l'électronique industrielle et deux programmes de techniques administratives : Techniques de comptabilité et gestion et Gestion de commerces.

Le concept de la compétence scripturale (Dabène, 1987; Charaudeau, 1982) a été revisité sous l'angle de la compétence professionnelle (Le Boterf, 2006; Beckers, 2007) et un design de recherche mixte en trois phases a été développé. Ce design a permis de recueillir et d'analyser, de manière parallèle et convergente, des données quantitatives et qualitatives provenant de diverses sources : rapports d'analyse de situation de travail (AST) et devis ministériels (n = 18); enquêtes auprès de trois groupes cibles : employeurs (n = 214), enseignants (n = 239) et accompagnateurs d'enseignants répondants de la réussite et du dossier du français (des réseaux Repcar et Repfran) (n = 84). Une description comparative fine entre les programmes à l'étude a pu être effectuée, selon les types d'écrits à produire dans leurs domaines d'emploi respectifs, que ces écrits soient à dominante informative (en Techniques policières et en Soins infirmiers) ou à dominante incitative (en Graphisme, en Technologie du génie électrique et en Techniques administratives) (Jakobson, 1963).

Le premier objectif spécifique de la recherche était de décrire la CPEP telle que conçue par les employeurs. Il s'avère que les habiletés jugées essentielles et les représentations professionnelles importantes varient selon les types d'écrits à produire, mais que les habiletés à rédiger avec pertinence et avec clarté leur sont communes. La description de la contribution de la formation spécifique au développement de la CPEP était le deuxième objectif spécifique de la recherche. Il en ressort que cette contribution est plutôt lacunaire, et ce, davantage dans les programmes où les écrits à produire sont à dominante incitative : l'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs est plutôt restreint et l'objet « français écrit » n'est pas nécessairement pris en charge dans l'optique du développement d'une compétence professionnelle. Le troisième objectif spécifique de la recherche était alors d'explorer des pistes d'amélioration de la contribution de la formation au développement de la CPEP. Ces pistes sont de deux ordres : sur le plan institutionnel, elles ont à voir avec l'élaboration des programmes; sur le plan pédagogique, elles renvoient plus directement aux contenus et aux pratiques d'enseignement.

Les principaux résultats de la recherche confirment qu'il existe un lien entre la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP et la satisfaction des employeurs, mais pas nécessairement celui qui était anticipé. En effet, ce ne sont pas tant les programmes où cette contribution serait le plus susceptible d'être efficace, à savoir les programmes de Techniques policières et de Soins infirmiers, qui formeraient les diplômés les plus satisfaisants en termes de CPEP. Il se révèle plutôt que ces

programmes, qui contribueraient le mieux au développement de la CPEP, sont associés à des domaines où les employeurs seraient plus exigeants que les autres.

Dans tous les cas, il demeure qu'une meilleure préparation des futurs diplômés est requise en matière de production des écrits à rédiger dans l'exercice d'un métier ou d'une profession. C'est à travers un parcours pertinent et cohérent dans un programme d'études, autant en formation spécifique qu'en formation générale, qu'ils pourront développer, par exemple, ces habiletés à rédiger avec pertinence et avec clarté qu'on attend d'eux. Bien au-delà de l'enseignement des exigences structurelles et stylistiques des genres professionnels, la préparation rédactionnelle des étudiants est une affaire de transversalité, de multidisciplinarité et de continuité, une affaire de discours commun et de partage de responsabilité.

Mots-clés : compétence professionnelle, compétence scripturale, écrits professionnels, didactique de l'écrit, formation collégiale technique



## SUMMARY

The research entitled *Written French at College and Labor Market*, a descriptive type cooperative research, addresses the deficiency issues in the production of writings related to future employment fields for graduates who received a technical training from the Québec province College network. In this regard, about 40 % of the employers of graduates having a technical training are experiencing a critical situation as to the ability of those graduates to communicate by writing in French because they don't meet their expectations. (MESRST and MELS, 2013).

While graduates were already experiencing writing difficulties during their training and in various fields (Donahue, 2008; Pollet, 2001; Thyron, 2011), two other factors partly explain the problem : the importance given to technical skills compared to language abilities during the technical training as well as the non-specialization of teachers regarding the instruction related to the production of workplace writings. Even if these writings, inspired by a communication type writing related to the achievement of a mandate (Beaudet and Rey, 2012) and to the respect of enunciative and pragmatic constraints of genres used in a workplace (Rinck and Sitri, 2012) are produced during the technical training, one can ask to what extent this training contributes to develop the competency to produce them.

The research started with the assumption that there is a link between the contribution of the specific teaching of technical programs towards the development of the workplace writings competency (WWC) production expected in the performance of a trade or a profession regarding the satisfaction of the employers regarding the implementation of this competency by the graduates. The original contribution of the research to the education field rests on this link between training and employment as it relates to writing, a link sparsely investigated in the works on the educational reality of Québec province.

The main goal of the research was to describe the contribution of the specific training of technical programs towards the development of the WWC regarding the expectations of the employers. The programs retained are the Police Technology, Nursing and Graphic Design programs, the three Electrical Engineering Technology programs such as Computerized Engineering Technology, Electronics Technology –Telecommunication and Technology of Industrial Electronics as well as two programs related to Administrative

Techniques such as Accounting and Management Techniques and Business Management.

The writing competency concept (Dabène, 1987; Charaudeau, 1982) has been reviewed under the workplace competency angle (Le Boterf, 2006; Beckers, 2007) from which a three step mixed research design has been developed. This design allowed the capture and analysis, in a parallel and convergent manner, of quantitative and qualitative data coming from various sources : work situation analysis reports (WSA) and ministerial estimates (n = 18); inquiries on three focus groups : employers (n = 214), teachers (n = 239) and teacher companions responsible for the success and the French file (of *Repcar* and *Repfran* networks) (n = 84). An acute comparative description between programs under review has been made according to the types of writings to produce in their respective employment fields, whether those writings be mainly informative (Police technology and Nursing) or incitative (Graphic Design, Electrical Engineering Technologies and Administrative Techniques) (Jakobson, 1963).

The first specific objective of the research was to describe the WWC as designed by the employers. It appears that the skills considered as essential and the important professional representations vary according to the type of writings to produce while the skills to write with relevance and clarity are common to both. The description of the contribution of the specific training towards the development of the WWC was the second specific objective of the research. This illustrates that this contribution is rather incomplete, even more in the programs where the writings to produce have an incentive prevalence : the teaching of the skills considered as essential by the employers is rather limited and the object *written French* is not necessarily taken into account in relation with the development of a workplace competency.

Finally, the third specific objective of the research was to explore avenues for enhancing the contribution of training towards the development of the WWC. These are of two types : at the institutional level, they are related to the development of programs while at the pedagogical level being related more directly to contents and teaching.

The main results of the research confirm that a link exists between the contribution of the specific teaching of technical programs towards the development of the WWC and to the satisfaction of the employers, but not necessarily the one that was forecasted. As a matter of fact, it is not so much the programs where this contribution is likely to be the most efficient, such as the Police Technology and Nursing programs, that would prepare the

most satisfying graduates in relation to WWC. It rather appears that these programs which would contribute the most to the development of the WWC would be related to areas where employers would be more demanding than others.

In all cases, the fact remains that a better preparation of future graduates is required regarding the production of writings to execute in the performance of a trade or a profession. It is through a relevant and coherent training in a study programme, in a specific as well as general training, that they will be able to elaborate, for example, the skills to write with relevance and clarity what we expect from them. Well beyond the teaching of the structural and stylistic requirements of professional gender, the writing competency preparation of the students is related to transversality, multidisciplinary and continuity, a matter of common speech and of responsibility sharing.

Key words : workplace competency, writing competency, workplace writings, writing didactics, technical college training.



# TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS **i**

SOMMAIRE **iii**

SUMMARY **vii**

TABLE DES MATIÈRES **xi**

LISTE DES TABLEAUX **xv**

LISTE DES FIGURES **xvii**

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES **xix**

INTRODUCTION **1**

CHAPITRE 1  
PROBLÉMATIQUE **3**

1.1 LA MAITRISE DE LA LANGUE : UNE NÉCESSITÉ POUR LES FUTURS TRAVAILLEURS **3**

1.2 L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT AU POSTSECONDAIRE **4**

1.3 LA FORMATION COLLÉGIALE ET LA MAITRISE DE LA LANGUE **5**

1.3.1 Les visées de la formation collégiale **5**

1.3.2 Les efforts partagés de valorisation et d'amélioration de la qualité du français **7**

1.4 LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES DANS LA FORMATION TECHNIQUE **9**

1.4.1 L'importance de l'adéquation formation-emploi et la valorisation des compétences techniques **9**

1.4.2 L'épineux arrimage de la formation générale et de la formation spécifique **12**

1.4.3 Les difficultés en français des étudiants **13**

1.4.4 Les lacunes dans l'enseignement des écrits professionnels **16**

1.5 QUESTION GÉNÉRALE ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE **19**

1.5.1 Question générale **19**

1.5.2 Pertinence scientifique **20**

1.5.3 Pertinence sociale **21**

CHAPITRE 2  
CADRE THÉORIQUE **23**

2.1 LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE **23**

2.1.1 La compétence comme paradigme éducatif dans la formation professionnelle et technique **23**

- 2.1.2 Les trois dimensions de la compétence professionnelle **25**
- 2.1.3 Les ressources à mobiliser **29**
- 2.1.4 Le développement de la compétence professionnelle dans la formation **32**
- 2.2 LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE **36**
  - 2.2.1 Les éléments constitutifs de la compétence scripturale **36**
  - 2.2.2 La mise en œuvre de la compétence scripturale **42**
  - 2.2.3 La prise en charge de l'objet « français écrit » dans la formation collégiale **44**
- 2.3 LA COMPÉTENCE À PRODUIRE DES ÉCRITS PROFESSIONNELS ATTENDUE DANS L'EXERCICE D'UN MÉTIER OU D'UNE PROFESSION (CPEP) **51**
  - 2.3.1 Les ressources à mobiliser dans la mise en œuvre de la CPEP **53**
  - 2.3.2 Le développement de la CPEP dans la formation **55**
- 2.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE **57**

### CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE **61**

- 3.1 TYPE DE RECHERCHE **61**
- 3.2 PROGRAMMES RETENUS **62**
- 3.3 SCHÉMA D'OPÉRATIONNALISATION DES CONCEPTS **63**
- 3.4 DESIGN MÉTHODOLOGIQUE **64**
- 3.5 COLLECTE DE DONNÉES **67**
  - 3.5.1 Participants **67**
    - 3.5.1.1 Phase 1 : examen de la conception de la CPEP par les employeurs **67**
    - 3.5.1.2 Phase 2 : examen de la contribution de la formation spécifique au développement de la CPEP **70**
    - 3.5.1.3 Phase 3 : exploration de pistes d'amélioration de la contribution de la formation au développement de la CPEP **73**
  - 3.5.2 Corpus **75**
    - 3.5.2.1 Phase 1 : examen de la conception de la CPEP par les employeurs **75**
    - 3.5.2.2 Phase 2 : examen de la contribution de la formation spécifique au développement de la CPEP **77**
  - 3.5.3 Instrumentation et déroulement de la collecte **78**
    - 3.5.3.1 Phase 1 : examen de la conception de la CPEP par les employeurs **78**
    - 3.5.3.2 Phase 2 : examen de la contribution de la formation spécifique au développement de la CPEP **80**

3.5.3.3	Phase 3 : exploration de pistes d'amélioration de la contribution de la formation au développement de la CPEP	<b>83</b>	
3.6	ANALYSE DES DONNÉES	<b>84</b>	
3.6.1	Analyse quantitative	<b>84</b>	
3.6.2	Analyse qualitative	<b>86</b>	
3.6.3	Travail mixte	<b>87</b>	
3.7	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	<b>88</b>	
CHAPITRE 4			
RÉSULTATS			<b>91</b>
4.1	LA CPEP ET LES EMPLOYEURS	<b>92</b>	
4.1.1	Résultats quantitatifs à l'échelle du Québec	<b>92</b>	
4.1.1.1	Attentes quant à la capacité de communiquer par écrit en français	<b>92</b>	
4.1.1.2	Évaluation de la capacité de communiquer par écrit en français par rapport aux attentes	<b>94</b>	
4.1.1.3	Taux de situation critique quant à la capacité de communiquer par écrit en français	<b>96</b>	
4.1.1.4	Place accordée à la capacité de communiquer par écrit en français parmi les critères de sélection des candidats	<b>97</b>	
4.1.2	Éclairage qualitatif	<b>98</b>	
4.1.2.1	Écrits professionnels à produire et contexte de production	<b>98</b>	
4.1.2.2	Habilités jugées essentielles	<b>109</b>	
4.1.2.3	Représentations professionnelles importantes	<b>124</b>	
4.2	LA CONTRIBUTION DE LA FORMATION SPÉCIFIQUE DES PROGRAMMES TECHNIQUES AU DÉVELOPPEMENT DE LA CPEP	<b>137</b>	
4.2.1	Résultats quantitatifs à l'échelle du Québec	<b>137</b>	
4.2.1.1	Responsabilité de l'enseignement de l'objet « français écrit »	<b>137</b>	
4.2.1.2	Prise en charge de l'objet « français écrit » dans l'optique du développement d'une compétence professionnelle	<b>140</b>	
4.2.1.3	Enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs	<b>142</b>	
4.2.1.4	Contribution au guidage des représentations professionnelles importantes pour les employeurs	<b>145</b>	
4.2.2	Éclairage qualitatif	<b>146</b>	
4.2.2.1	Écrits professionnels à enseigner	<b>146</b>	
4.2.2.2	Responsabilité de l'enseignement de l'objet « français écrit »	<b>151</b>	
4.2.2.3	Prise en charge de l'objet « français écrit » dans l'optique du développement d'une compétence professionnelle	<b>151</b>	

- 4.2.2.4 Enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs **152**
- 4.2.2.5 Contribution au guidage des représentations professionnelles importantes pour les employeurs **160**
- 4.3 DES PISTES D'AMÉLIORATION DE LA CONTRIBUTION DE LA FORMATION TECHNIQUE AU DÉVELOPPEMENT DE LA CPEP **165**
  - 4.3.1 Première série de pistes d'action envisagées **165**
    - 4.3.1.1 Mise en contexte **165**
    - 4.3.1.2 Obstacles à l'ajustement de pratique **167**
    - 4.3.1.3 Vers la didactisation des savoirs **168**
  - 4.3.2 Deuxième série de pistes d'action envisagées **169**
    - 4.3.2.1 Mise en contexte **169**
    - 4.3.2.2 Avantages et inconvénients des pistes explorées **170**

## CHAPITRE 5 DISCUSSION **173**

### 5.1 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS **173**

- 5.1.1 La CPEP pour les employeurs : une question d'habiletés et de représentations à mobiliser **174**
- 5.1.2 Une contribution lacunaire de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP **175**
- 5.1.3 Des pistes d'amélioration de la contribution de la formation technique au développement de la CPEP à réenvisager dans les établissements **178**

### 5.2 RETOUR SUR L'HYPOTHÈSE INITIALE **178**

### 5.3 LIMITES DE LA RECHERCHE **179**

### 5.4 PORTÉE DE LA RECHERCHE **180**

## CONCLUSION **183**

## MÉDIAGRAPHIE **185**

## LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A : INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

ANNEXE B : FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

ANNEXE C : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DU CÉGEP DE SHERBROOKE

## LISTE DES TABLEAUX

- TABLEAU 1 Taux d'employeurs dont les attentes quant à la capacité de communiquer par écrit en français sont fortes et l'évaluation est inférieure à ces attentes **16**
- TABLEAU 2 Caractéristiques des employeurs ayant participé au sondage gouvernemental (n = 204) **68**
- TABLEAU 3 Caractéristiques des employeurs ayant participé aux entretiens semi-directifs individuels (n = 10) **69**
- TABLEAU 4 Caractéristiques des enseignants ayant participé au sondage (n = 228) **71**
- TABLEAU 5 Caractéristiques des enseignants ayant participé aux entretiens semi-directifs de groupe (n = 11) **72**
- TABLEAU 6 Caractéristiques des accompagnateurs d'enseignants ayant participé aux discussions semi-directives de groupe (n = 84) **73**
- TABLEAU 7 Caractéristiques des groupes de discussion d'accompagnateurs d'enseignants (n = 14) **74**
- TABLEAU 8 Caractéristiques des rapports d'analyse de situation de travail (n = 10) **77**
- TABLEAU 9 Caractéristiques des devis ministériels (n = 8) **78**
- TABLEAU 10 Critères de sélection moins importants que l'habileté à communiquer par écrit pour les employeurs **98**
- TABLEAU 11 Impression de responsabilité de l'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs dans les programmes où les écrits sont à dominante informative (n = 150) **138**
- TABLEAU 12 Impression de responsabilité de l'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs dans les programmes où les écrits sont à dominante incitative (n = 78) **138**
- TABLEAU 13 Tendances des pratiques en lien avec l'échelle de développement de la compétence professionnelle **141**
- TABLEAU 14 Nombre de références aux habiletés jugées essentielles par les employeurs dans les devis ministériels du domaine où les écrits sont à dominante informative **143**
- TABLEAU 15 Taux d'enseignants mettant en œuvre des pratiques d'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs dans le domaine où les écrits sont à dominante informative **143**

TABLEAU 16	Nombre de références aux habiletés jugées essentielles par les employeurs dans les devis ministériels du domaine où les écrits sont à dominante incitative <b>144</b>
TABLEAU 17	Taux d'enseignants mettant en œuvre des pratiques d'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs dans le domaine où les écrits sont à dominante incitative <b>145</b>
TABLEAU 18	Écrits professionnels à enseigner dans le programme de Techniques policières <b>147</b>
TABLEAU 19	Écrits professionnels à enseigner dans le programme de Soins infirmiers <b>147</b>
TABLEAU 20	Écrits professionnels à enseigner dans le programme de Graphisme <b>148</b>
TABLEAU 21	Écrits professionnels à enseigner dans les programmes de Technologie du génie électrique <b>149</b>
TABLEAU 22	Écrits professionnels à enseigner dans les programmes de Techniques administratives <b>150</b>
TABLEAU 23	Avantages et inconvénients de la mise en œuvre des pistes d'amélioration explorées selon les accompagnateurs d'enseignants <b>171</b>
TABLEAU 24	Portrait des attentes des employeurs en matière de CPEP <b>174</b>
TABLEAU 25	Principaux constats au regard de la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP <b>176</b>

## LISTE DES FIGURES

- FIGURE 1 Éléments d'un programme d'études selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016) **6**
- FIGURE 2 Moyennes des taux de réussite à l'EUF dans les programmes à l'étude et dans les secteurs de formation **14**
- FIGURE 3 Moyennes des notes en français dans les secteurs technique et préuniversitaire **15**
- FIGURE 4 Les trois dimensions de la compétence selon Le Boterf (2006 [2000]) **25**
- FIGURE 5 Dispositif didactique pour permettre aux futurs professionnels de développer compétences et identité professionnelles selon Beckers (2007a) **35**
- FIGURE 6 "Cognitive-Affective Model of Conceptual Change" adapté de Gregoire (2003) par Lampron (2014b) **46**
- FIGURE 7 Processus de didactisation adapté de Develay (1997) par Bizier (2010) **49**
- FIGURE 8 Schéma d'opérationnalisation des concepts fondamentaux sur lesquels s'appuie la recherche **64**
- FIGURE 9 Design méthodologique de la recherche **66**
- FIGURE 10 Attentes des employeurs quant à la capacité de communiquer par écrit en français **92**
- FIGURE 11 Attentes des employeurs quant aux éléments du profil de compétence des diplômés **94**
- FIGURE 12 Évaluation des employeurs par rapport à leurs attentes quant à la capacité de communiquer par écrit en français **95**
- FIGURE 13 Évaluation des employeurs par rapport à leurs attentes quant aux éléments du profil de compétence des diplômés **96**
- FIGURE 14 Taux de situation critique quant à la capacité à communiquer par écrit en français **97**
- FIGURE 15 Raisons expliquant le non-enseignement d'habiletés jugées essentielles par les employeurs **139**
- FIGURE 16 Entités responsables de l'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs selon les enseignants **140**
- FIGURE 17 Score de la prise en charge de l'objet « français écrit » dans l'optique du développement d'une compétence professionnelle **142**
- FIGURE 18 Contribution à la prise de conscience des conséquences des lacunes en français écrit à l'emploi dans les domaines où les écrits produits sont à dominante informative (n = 150) **145**

FIGURE 19 Contribution à la prise de conscience des conséquences des lacunes en français écrit à l'emploi dans les domaines où les écrits produits sont à dominante incitative (n = 78) **146**

## LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AEC	Attestation d'études collégiales
AQPC	Association québécoise de pédagogie collégiale
ARC	Association pour la recherche au collégial
AST	Analyse de la situation de travail
CAF	Centre d'aide en français
CCDMD	Centre collégial de développement de matériel didactique
CCMM	Chambre de commerce du Montréal métropolitain
CCTT	Centre collégial de transfert de technologie
CECT	Certificat d'études collégiales techniques
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CEREFES	Centre de recherche et de formation par simulation
CPEP	Compétence à produire des écrits professionnels attendue dans l'exercice d'un métier ou d'une profession
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSLF	Conseil supérieur de la langue française
DEC	Diplôme d'études collégiales
EUF	Épreuve uniforme de français
GTSEEM	Groupe de travail sur les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière
LTF	Réseau Langage, Travail et Formation
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation
MESRS	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science
MESRST	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie

NAPAC	Nouvelle alliance pour la philosophie au collège
OIIQ	Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec
PDI	Plan de développement individuel
PIEA	Politique d'évaluation des apprentissages
Repcar	Répondant de la réussite
Repfran	Répondant du dossier du français
SRAM	Service régional d'admission du Montréal métropolitain
SRACQ	Service régional d'admission au collégial de Québec
SRASL	Service régional de l'admission des cégeps du Saguenay-Lac-Saint-Jean
TECIÉ	Table estrienne de concertation interordres en éducation
WAC	<i>Writing Across the Curriculum</i>
WID	<i>Writing in the Disciplines</i>

# INTRODUCTION

L'écriture fait partie du quotidien de bien des Québécois. Ils communiquent régulièrement avec différents interlocuteurs par la voie notamment d'outils électroniques, et ce, dans leur vie privée comme dans leur vie professionnelle. Les écrits qu'ils ont à produire varient alors d'un métier à l'autre ou d'une profession à l'autre. Ces écrits doivent être pertinents et clairs, et doivent respecter le code linguistique. Puis, selon le domaine, ils doivent suivre les règles de genres de textes particuliers et être adaptés au destinataire. Toutes ces facettes de l'écriture ne sont pas sans engendrer leur lot de difficultés. Même si certains rudiments des écrits professionnels peuvent s'apprendre dans l'exercice du métier ou de la profession ou par une formation d'appoint, il demeure qu'une formation de base est essentielle sur les plans de dimensions complexes comme les règles de la syntaxe et de la cohérence textuelle.

La présente recherche se penche sur la préparation de futurs travailleurs de la formation technique du collégial à produire les écrits professionnels qu'on exigera d'eux dans l'exercice de leur métier ou de leur profession. Ils auront à rédiger des écrits d'une grande importance : des constats et rapports crédibles, des argumentaires convaincants, des manuels d'utilisateur clairs, des notes d'observation fiables, etc. C'est dans la formation générale de leur programme d'études qu'ils continueront d'apprendre à écrire, dans les cours de français et de philosophie obligatoires notamment, mais c'est également dans la formation spécifique de leur programme, destinée plus particulièrement à les préparer au marché du travail. Or, il s'avère que les diplômés de la formation technique du collégial ne satisfont pas aux exigences du marché du travail en matière de capacité à communiquer par écrit en français.

C'est du côté de la formation spécifique des programmes d'études que les chercheurs ont d'abord choisi de poser leur regard. Ils ont pour objectif de décrire en quoi ladite formation spécifique contribue au développement de ce qu'ils nomment la CPEP, c'est-à-dire la compétence à produire des écrits professionnels attendue dans l'exercice d'un métier ou d'une profession, et ce, au regard des attentes des employeurs. Les conceptions des employeurs au sujet de la CPEP seront d'abord décrites, selon le type d'écrits à produire dans le domaine d'emploi. Puis, la contribution de la formation spécifique au développement de la CPEP, en termes de prescriptions ministérielles ainsi que de contenus et pratiques d'enseignement, sera décrite et mise en relation avec ce que les employeurs auront mentionné. Des pistes d'amélioration de la contribution de la formation technique

au développement de la CPEP seront finalement explorées, et ce, autant à travers le regard d'enseignants que de celui de ceux qui les accompagnent dans leur travail.

# CHAPITRE 1

## PROBLÉMATIQUE

### 1.1 LA MAITRISE DE LA LANGUE : UNE NÉCESSITÉ POUR LES FUTURS TRAVAILLEURS

Les recherches ayant pour objet le lien entre langue et emploi ont cours depuis de nombreuses années. En Europe, par exemple, le réseau Langage, Travail et Formation (LTF)<sup>1</sup>, créé en 1987, a permis un développement important des connaissances au sujet de « la part langagière du travail » (Boutet, 2001). Depuis sa création, il a été maintes fois rappelé (Vaillancourt, 1991; Bloom et Grenier, 1993; Mourlhon-Dallies, 2006, 2007, 2008; André, 2009; Delorme, 2007, Extramiana, 2007; Morisse, Lafortune et Cros, 2011) que « la maîtrise de la langue devient un facteur clé dans la réussite de l'intégration et de l'insertion sociétale et professionnelle » (Adami et André, 2014, p. 77).

Au Québec, le Conseil supérieur de la langue française (CSLF) considère, depuis bon nombre d'années, la maîtrise de la langue comme un besoin social. En 2005, il affirmait sans équivoque que « le français [était] la langue d'inclusion à la société québécoise » (CSLF, 2005, p. 22) et que « la maîtrise du français [était] un facteur affectant l'employabilité » (*Ibid.*, p. 20). Puis, en 2008, il apportait la recommandation suivante : « L'apprentissage et la maîtrise de la langue française doivent constituer de véritables conditions gagnantes pour l'employabilité des travailleurs, ce qui favorisera indubitablement leur intégration et leur mobilité sociale » (CSLF, 2008, p. 5). Dans son dernier avis, le CSLF (2015) parle de la langue comme d'un vecteur de cohésion sociale et affirme « qu'il est essentiel que chaque Québécois dispose des compétences linguistiques qui lui permettent de participer pleinement à la vie collective et culturelle d'un Québec français tout en bonifiant ses perspectives économiques » (p. 9).

À cet égard, malgré un bilinguisme présent dans plusieurs activités économiques québécoises, la langue française demeure prédominante dans le monde du travail au Québec où plus de 80 % des travailleurs utilisent le français plus de la moitié du temps (Presnukhina, 2012, p. 23). Par ailleurs, le CSLF (2015) considère que les exigences quant au français écrit sont beaucoup plus grandes aujourd'hui qu'elles ne l'étaient il y a 40 ans, en raison d'une augmentation de la proportion de professions liées aux services ou faisant

---

<sup>1</sup> Le groupe LTF s'est créé en 2006 pour répondre à une commande institutionnelle de conception de deux outils d'évaluation des compétences langagières pour la branche industrielle des métiers de la Propreté. Le groupe dirige le réseau LTF, un réseau de recherche international [<https://apps.atilf.fr/reseaultf/>].

appel de plus en plus aux technologies ainsi que d'une augmentation du niveau général de maîtrise de la langue due à la croissance rapide du nombre de diplômés postsecondaires.

Morisse, Lafortune et Cros (2011) parlent, quant à elles, de la « prolifération des activités langagières [...], dans un environnement professionnel de plus en plus complexe » (p. 5), ce à quoi réfèrent Adami et André (2010) lorsqu'ils expriment que « la maîtrise de la langue [doit être] envisagée comme une compétence professionnelle incontournable pour répondre aux nouvelles exigences en matière de littératie au travail » (p. 3). Le concept de littératie, de plus en plus utilisé dans différents domaines, est défini comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (Legendre, 2005, p. 841).

## 1.2 L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT AU POSTSECONDAIRE

Si la préparation au marché de l'emploi s'arrête pour certains Québécois au niveau d'études secondaires, elle se poursuit pour nombre d'entre eux aux niveaux collégial et universitaire. Le développement des compétences en écriture suit notamment cette évolution. Alors que les avancées de la recherche et des pratiques dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture au-delà des études secondaires sont plutôt modestes au Québec à l'heure actuelle, les États-Unis et l'Europe font figure de modèles. Un bref regard sur leurs recherches et leurs pratiques permettra une analyse plus fine de la situation québécoise.

Aux États-Unis, ces recherches et pratiques datent de plus d'un siècle (Foster et Russell, 2002). Dans les années 70, les mouvements *Writing Across the Curriculum* (WAC) (Russell, 2002; Catel, 2001) et *Writing in the Disciplines* (WID) (Deane et O'Neill, 2011) se sont développés. Alors que le WAC s'intéresse essentiellement à l'écriture dans sa fonction épistémique, c'est-à-dire comme un outil d'apprentissage, le WID, quant à lui, s'intéresse davantage à la fonction « professionnalisante » (Cros, 2011) de l'écrit. Cette approche vise « l'enseignement de l'écrit comme l'apprentissage d'une pratique socialement négociée et construite par les membres de la communauté d'experts disciplinaires » (McLeod, 1992; Bazerman, 1994 dans Donahue, 2008). Le WID fait d'ailleurs une très grande place aux caractéristiques autant générales que spécifiques des genres propres

à différents domaines. L'enseignement de ces caractéristiques est alors intégré au contenu disciplinaire abordé en classe (Monroe, 2002, 2003 dans Deane et O'Neill, 2011).

Du côté européen, l'intérêt pour le développement de l'enseignement de l'écrit aux études supérieures est plus récent qu'aux États-Unis; il daterait du début des années 1990. De plus en plus de projets et d'initiatives s'y développent aujourd'hui en référence à certains modèles américains, du WAC et du WID, notamment (Björk et coll., 2003; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010). Au Québec, la recherche dans le domaine de l'enseignement de l'écrit aux études supérieures en est à ses débuts. Depuis quelques années, certains spécialistes se penchent particulièrement sur la formation collégiale (Libersan, Claing et Foucambert, 2010; Bizier, 2010; Blaser, 2013; Lampron, 2014; Desmeules et Bousquet, 2015). Ils arrivent aux constats que l'intégration de l'enseignement de l'écrit dans les disciplines est une question complexe.

## 1.3 LA FORMATION COLLÉGIALE ET LA MAITRISE DE LA LANGUE

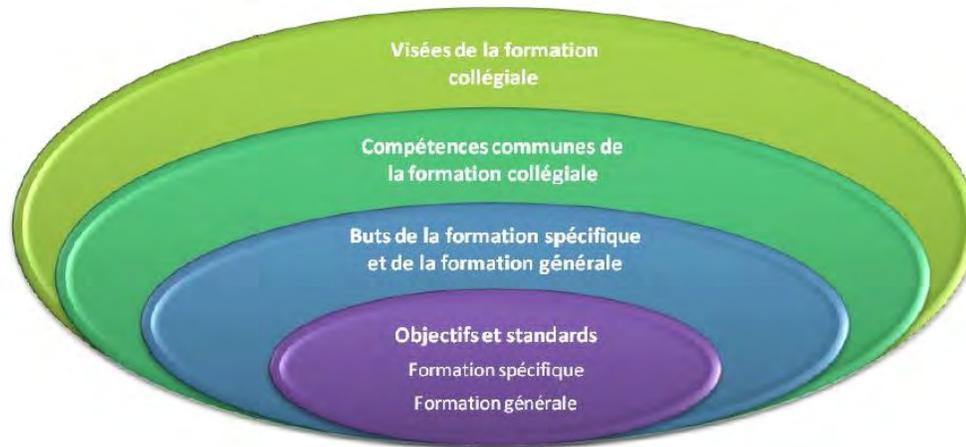
### 1.3.1 Les visées de la formation collégiale

À la suite des recommandations de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, mieux connue sous le nom de Commission Parent, le Québec voit naître dès 1967 un nouveau lieu d'enseignement supérieur : le collège d'enseignement général et professionnel. Depuis leur création, les cégeps offrent, dans plusieurs régions du Québec, deux volets de formation : un volet d'études préuniversitaires de deux ans, dont les études universitaires sont la suite logique, et un volet d'études techniques de trois ans, menant au marché du travail.

Quel que soit le programme d'études choisi, les étudiants sont appelés à y développer des compétences communes, ainsi que des compétences relevant tant de la formation spécifique que de la formation générale incluses dans ledit programme<sup>2</sup>. La figure 1 présente les éléments d'un programme d'études :

---

<sup>2</sup> Le MEES (2016) apporte la précision suivante : « Les programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales sont constitués de deux composantes qui contribuent, mutuellement, à la formation de l'élève : la formation spécifique et la formation générale. En ce sens, les connaissances, les habiletés et les attitudes transmises par une composante du programme sont valorisées et, dans la mesure du possible, réinvesties dans l'autre composante. La formation générale fait partie intégrante de chaque programme d'études et, dans une perspective d'approche programme, elle s'articule autour de la formation spécifique en favorisant la mise en valeur des compétences nécessaires à l'ensemble des programmes » (p. 1).



**Figure 1**  
**Éléments d'un programme d'études selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2016)**

L'une des visées de la formation collégiale est « d'amener l'élève à maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde » (MEES, 2016, p. 2). Puis, la compétence à communiquer est l'une des compétences communes à développer dans la formation, parmi les autres compétences « qui contribuent à préparer adéquatement l'élève à la vie personnelle et professionnelle » (*Ibid.*, p. 3). Cette compétence à communiquer se définit ainsi : « L'élève livre un message cohérent et adapté à chaque situation, [...] il structure sa pensée dans le but de formuler un message clair. Il s'appuie sur une variété de stratégies de communication [...]. [Il] évalue la portée de sa communication et revoit, au besoin, ses stratégies » (*Ibid.*). Ainsi, la compétence à communiquer et la maîtrise de la langue doivent se développer tout au long du cheminement dans un programme d'études. Et chaque établissement a la responsabilité, dans un ou plusieurs cours, d'en faire des objets d'enseignement et d'apprentissage, « parce [ces éléments] ont [notamment] été reconnus comme essentiels à l'exercice d'une profession ou à la poursuite des études universitaires » (*Ibid.*).

La formation générale en français d'un programme d'études se compose de quatre cours obligatoires. Dans trois d'entre eux, les étudiants sont amenés à analyser, à expliquer et à apprécier des textes littéraires. Pour sa part, le quatrième cours de la séquence est défini pour faire une place prépondérante à la communication liée au champ d'études des étudiants. Le contenu de ce cours dit de « français propre au programme » varie d'un établissement à un autre, notamment à cause de l'énoncé de compétence très large qui lui est associé : « produire différents types de discours oraux et écrits liés au champ d'études de l'élève » (MELS, 2011, p. 12). Dans ces quatre cours de français, les étudiants

développent, entre autres, les habiletés à « écri[re] de façon structurée, cohérente et dans une langue correcte », à « organiser logiquement [leur] pensée et [leur] discours en fonction d'une intention » et à « maîtriser [les] règles de base du discours et de l'argumentation, notamment sur le plan de la pertinence, de la cohérence et de la suffisance en matière de qualité et de quantité » (*Ibid.*, p. 5-6). Ils y développent, par ailleurs, sur le plan des attitudes « [leur] prise de conscience de l'importance de la langue d'enseignement pour tous les domaines du savoir » (*Ibid.*, p. 6).

Afin d'assurer un développement constant des compétences langagières des étudiants, le gouvernement invite l'ensemble des enseignants, toutes disciplines confondues, à opter pour des activités pédagogiques reposant sur la valorisation et le respect de la langue d'enseignement, à soutenir la lecture et l'écriture dans leur discipline et à permettre à leurs étudiants d'améliorer leurs habiletés langagières (MELS, 2011). Les compétences dont il est question ici sont considérées comme des compétences transversales nécessaires à la réussite de l'ensemble des cours de la formation collégiale.

Quant à la prise de contact des étudiants avec les écrits propres à leur domaine d'études ou à leur futur emploi ou profession, c'est essentiellement dans la formation spécifique de leur programme qu'elle s'effectue. Les étudiants ont alors à lire et à produire des textes associés à différentes disciplines, en apprenant leurs rudiments.

### 1.3.2 Les efforts partagés de valorisation et d'amélioration de la qualité du français

Le CSLF (2015) réaffirme que la « compétence à communiquer de façon appropriée » ne peut se développer dans la formation « que dans la mesure où la qualité de la langue fait l'objet d'un souci partagé par l'ensemble des intervenants et où on se préoccupe, dans chaque discipline, d'en exploiter les multiples ressources » (p. 80). C'est d'ailleurs à cette nécessité d'une mobilisation collective et d'une responsabilité partagée que renvoie le *Rapport synthèse sur l'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèges* (CEEC, 2004, p. 30-31), tout comme des spécialistes de la didactique du français au primaire et au secondaire (Blaser et Chartrand, 2009; Simard, 2001). Cette idée de « responsabilité partagée » est loin d'être nouvelle, mais elle refait surface de façon périodique depuis plusieurs années comme en font foi de nombreux articles produits à ce sujet (Fortier et Préfontaine, 2004; Richard et Dezutter, 2006; Lord, 2007; Libersan, Claing, Foucambert, 2010).

Depuis bon nombre d'années, des ressources importantes ont été investies au Québec pour la valorisation et l'amélioration de la qualité du français. En juin 2011, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) approuvait un cadre de mesures totalisant 13 millions de dollars sur cinq ans et visant à « mettre en place une offre accrue de services permettant d'améliorer la qualité du français des étudiants, du personnel enseignant et des membres de la communauté collégiale »<sup>3</sup>. Parmi les responsabilités qui échoient aux collèges, on peut d'ailleurs lire que « les cégeps devront inscrire un objectif relatif au niveau de maîtrise du français dans leur plan stratégique et s'assurer, pour y donner suite, que les élèves bénéficient d'un suivi de la qualité des textes qu'ils produisent dans tous les cours »<sup>4</sup>.

En réponse aux demandes du Ministère, un réseau des répondants de la valorisation du français (Réseau Repfran)<sup>5</sup> s'est mis à l'œuvre et a entrepris de mener dans les collèges des actions d'intégration des apprentissages langagiers dans les cours de toutes les disciplines et d'harmonisation des modalités de correction et d'évaluation de la langue. Hormis les cours de mise à niveau de début de parcours scolaire, les activités des centres d'aide en français (CAF) et les guides méthodologiques de différentes natures, différentes mesures ont été prises dans les cégeps afin de valoriser et d'améliorer la qualité du français.

Le Cégep de Sherbrooke avait déjà emboité le pas en 2009, en mettant sur pied son plan de valorisation et d'amélioration de la qualité de la langue française *Le français : un plus*, se voulant un ensemble de « moyens de sensibiliser le personnel et la population étudiante à l'importance de la qualité de la langue de manière à stimuler leur désir d'améliorer leurs compétences linguistiques » (Cégep de Sherbrooke, 2009). Puis, les enseignants de son département de français ont développé un guide des modalités d'évaluation du français écrit visant à harmoniser les pratiques (Lachapelle et Pelletier, 2014).

Du côté du collège Ahuntsic, c'est le *Commando pour la valorisation du français* qui a été mis en place, dont les travaux résident dans l'accompagnement d'un groupe pluridisciplinaire d'enseignants afin de guider leurs réflexions sur la valorisation de l'écrit (Bellemare, 2012). Au cégep de Rimouski, c'est un projet d'approche programme qui a été mené pour valoriser le français dans l'enseignement de certaines techniques physiques (Paradis et Prudhomme, 2014). Les *Stratégies d'écriture dans les cours de la*

---

<sup>3</sup> Lettre de la sous-ministre adjointe, Mme Christiane Piché, aux directions générales des collèges, le 20 juin 2011.

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Le Réseau des répondants et répondantes du dossier du français [Réseau Repfran] est une communauté de praticiens créée en 2012 par le Carrefour de la réussite au collégial. Il regroupe des intervenantes et des intervenants des cégeps et collèges privés du Québec responsables du dossier de la valorisation et de l'amélioration des compétences langagières en français dans leur établissement. [Carrefour de la réussite, <http://www.lareussite.info/reseau-repfran/>]

*formation spécifique* (Libersan, Claing et Foucambert, 2010) sont une autre initiative collégiale visant à soutenir le développement des compétences langagières : une série de dix fascicules a été produite par le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage des genres de textes en usage dans les différentes disciplines.

Enfin, dans la même veine, le projet de collaboration université-collèges *Écrits en chantier* a conduit au développement, à la mise en œuvre et à l'évaluation d'un programme d'ateliers de formation visant à former et à outiller des enseignants d'établissements collégiaux et universitaires non spécialistes de la langue à mieux soutenir leurs étudiants dans la lecture et la production des genres propres à leur discipline (Blaser, 2013).

## 1.4 LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES DANS LA FORMATION TECHNIQUE

La formation technique du collégial est essentiellement une formation professionnalisante, au cours de laquelle l'étudiant est formé à un métier ou à une profession et après laquelle il peut directement intégrer le marché du travail. L'étudiant de la formation technique est donc appelé à développer les compétences attendues dans l'exercice d'un métier ou d'une profession, des compétences techniques, certes, mais également des compétences de communication, notamment à l'écrit. Or, plusieurs obstacles à l'enseignement de l'écrit se posent dans la formation technique, des obstacles de nature tant socioéconomique que scolaire.

### 1.4.1 L'importance de l'adéquation formation emploi et la valorisation des compétences techniques

En 2012, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) constate que, à la demande du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), plusieurs initiatives sont mises sur pied dans plusieurs régions afin que les établissements scolaires puissent offrir à un plus grand nombre de jeunes possible la chance de poursuivre des études dites « qualifiantes », leur permettant à la fois de se réaliser pleinement et de combler les besoins du marché du travail (CSE, 2012). Les tables de concertation régionales interordres en éducation, selon leurs orientations stratégiques et dans leurs champs d'intervention prioritaires, sont de ces initiatives. À titre d'exemple, la Table estrienne de concertation interordres en éducation (TECIÉ) (2011), en prônant la mobilisation régionale et la valorisation de l'éducation, vise

entre autres à favoriser « l'établissement de contacts étroits entre les écoles et les milieux de travail afin de donner aux jeunes sens et perspective à leur formation » (p.12).

La Fédération des cégeps ne saurait trop insister sur les visées de qualité des établissements collégiaux et de leur constante recherche d'améliorations possibles dans les programmes et dans l'enseignement; c'est ce qu'elle défend dans un mémoire rédigé dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur (2012). Dans cette perspective, la Fédération affirme que les cégeps, en assumant leur responsabilité d'élaboration et de mise en œuvre de leurs programmes d'études, consultent représentants du marché du travail et partenaires du milieu universitaire « pour préciser les besoins et les attentes de la société face à une formation pertinente et qualifiante qui prenne en compte l'évolution des professions » (p. 5). Ces visées rejoignent d'ailleurs les recommandations déposées au gouvernement du Québec par la Chambre de commerce du Montréal métropolitain (CCMM) (2013), pour qui « la performance [des] collèges est une condition essentielle à la réussite économique et sociale » (p. 7).

Ce sont des recommandations comme celles de la CCMM qui sont à la source du plan d'action du gouvernement du Québec. L'organisme relevait un manque d'adéquation entre la formation et les besoins de ses entreprises membres ainsi qu'un manque d'effectif du côté de la formation technique et professionnelle. Pour l'organisme, « hausser le nombre de diplômés, notamment dans les secteurs à forte demande d'emploi, et améliorer les interactions des collèges [...] avec les entreprises contribueront à améliorer l'adéquation formation/emploi et l'employabilité des diplômés au sein de la métropole » (CCMM, 2013, p. 2). On insiste également sur le fait que les collèges doivent « demeurer agiles et proactifs dans leurs actions d'arrimage aux besoins du marché et de la société » (p. 3).

Or, les efforts d'arrimage de la formation technique au marché du travail sont plus importants que jamais. Ces dernières années, et ce, dans plusieurs régions du Québec, de plus en plus d'initiatives de développement de la main d'œuvre sont soutenues par le gouvernement. Le réseau Trans-Tech regroupe à ce jour 49 centres collégiaux de transfert de technologie (CCTT), des centres de recherche appliquée des cégeps et collèges du Québec qui sont au service des entreprises depuis bon nombre d'années. Par exemple, au cégep de Sherbrooke, le Centre de recherche et de formation par simulation (CEREFS), un projet de 2,5 millions de dollars, a été mis sur pied afin d'offrir une formation plus près de la pratique. De plus, un diplôme d'études collégiales en plasturgie s'est tout

récemment ajouté aux programmes offerts par le cégep de Thetford Mines comme projet pilote d'une « approche de formation innovante ». À travers de telles initiatives, les cégeps mettent assurément une grande énergie au développement des compétences techniques requises par les employeurs.

La volonté des cégeps d'offrir une formation adaptée au marché du travail ne fait pas de doute. Un sondage mené en juin 2009 auprès de 600 membres de l'Ordre des conseillers en ressources humaines agréés (Fédération des cégeps, 2010) conforte d'ailleurs la Fédération dans ses convictions, du moins en ce qui concerne la formation reçue par les diplômés de la formation technique. Les conseillers interrogés affirment, entre autres, être satisfaits dans une très large proportion des compétences techniques de base, des compétences techniques spécialisées, de la maîtrise des technologies de l'information et des communications, de la capacité d'innover et de la capacité d'apprendre en continu des diplômés.

En 2014, le rapport Demers sur l'offre de formation collégiale (MESRS, 2014), en quelque sorte l'aboutissement du chantier sur l'offre de formation collégiale mis sur pied à l'issue du Sommet sur l'enseignement supérieur en février 2013, défend la nécessité d'un arrimage encore plus grand entre la formation collégiale et le marché du travail, particulièrement en ce qui a trait aux programmes techniques. Le gouvernement du Québec soutient d'ailleurs que « l'amélioration des programmes de formation technique afin qu'ils répondent mieux aux besoins du travail » est l'une de ses priorités pour les cégeps (Orfali, 2015).

Le rapport Demers recommande des mesures d'assouplissement, d'adaptation, de redéfinition ou d'abolition de certains aspects de la formation en fonction des « besoins du milieu », notamment pour les établissements de régions éloignées du Québec où le marché du travail est fragile. Ces mesures vont du découpage de programmes en modules qui « pourraient constituer autant de programmes d'Attestation d'études collégiales (AEC), rendant possible la sanction du Diplôme d'études collégiales (DEC) par le cumul d'AEC » (MESRS, 2014, p. 58) jusqu'à la diplomation des étudiants « qui ont réussi un parcours significatif à l'intérieur du DEC » (p. 127) grâce à la création, par le ministère, d'un certificat d'études collégiales techniques (CECT). Le CECT équivaldrait, en quelque sorte, à un DEC sans formation générale, car il serait décerné « à tout étudiant qui, ayant décidé de ne pas compléter son cheminement jusqu'à l'obtention du DEC technique, [aurait] complété avec succès tous les objectifs et standards de la composante

spécifique » (p. 127). Le rapport met incidemment en lumière l'intégration difficile de la formation générale aux programmes techniques. Il soutient que les cours de formation générale, offerts dans le cadre du DEC, ne constituent pas une réponse aux besoins que l'on cherche à combler et qu'une offre d'AEC ou de CECT contribuerait mieux à la mission des collèges d'accroître l'accès aux études techniques pour un plus grand nombre de personnes. (MESRS, 2014, p. 103)

#### 1.4.2 L'épineux arrimage de la formation générale et de la formation spécifique

Le rapport Demers ravive des tensions dans le réseau collégial, notamment quant à l'avenir de la formation générale dans les cégeps. Certains associent les recommandations du rapport Demers à une vision axée sur la diplomation et sur la réponse aux besoins du marché de l'emploi, voire à de l'instrumentalisation ou de la marchandisation du savoir, vision qui laisse de côté la dimension intellectuelle, culturelle et humaniste de l'enseignement supérieur (Di Croce, 2014, Mussi, 2016, Karsenti, 2015). De plus, l'argument selon lequel la formation générale serait un frein à la diplomation est rejeté par plusieurs chercheurs, comme en fait foi une étude récente qui a montré que le lien « formation générale et taux d'échec » n'est pas fondé (Karsenti, 2015).

En 1997, les préoccupations au sujet de la complémentarité de la formation spécifique et de la formation générale étaient déjà centrales dans les débats autour de l'approche par compétences entrée en vigueur dans les collèges en 1993 avec le nouveau pédagogique au collégial, communément appelé « réforme Robillard ». Il s'agissait dès lors de combiner la formation générale et la formation spécifique dans une logique d'approche-programme. L'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) faisait alors connaître son plaidoyer en faveur d'une formation générale intégrée aux programmes en identifiant plusieurs défis, dont celui de l'élaboration « de contenus et d'approches de formation générale qui supportent adéquatement la formation spécifique dans chacun des programmes d'études » (AQPC, 1997).

Aujourd'hui, le débat entre intégration ou non-intégration de la formation générale au sein des programmes subsiste, et ce, depuis les années 1990. Des enseignants de philosophie prennent notamment part à ce débat. Les membres de la Nouvelle alliance pour la philosophie au collège (NAPAC) s'opposent à cette intégration, alors que ceux du groupe « Philosophie, éducation et société » y voient un avantage certain (Mussi, 2016).

Bien que l'intégration de la formation générale aux programmes d'études date de 1993, jusqu'à récemment, le ministère rendait disponible un document qui présentait les compétences liées aux composantes de la formation générale (commune, propre et complémentaire) dans un document qui pouvait sembler « autonome » et qui s'intitulait *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Or, le document a été renommé en 2016 et porte maintenant le titre *Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. Ce changement, qui peut sembler banal, a continué d'alimenter les tensions entre les « pro-intégrations » et les « contre-intégrations » de la formation générale dans les programmes d'études.

À l'heure où l'on souhaite que « les connaissances, les habiletés et les attitudes transmises par une composante du programme [soient] valorisées et, dans la mesure du possible, réinvesties dans l'autre composante (MEES, 2016, p. 1), cet arrimage de la formation générale et de la formation spécifique à l'intérieur des programmes techniques demeure épineux. Dans ce contexte, les étudiants inscrits dans ces programmes éprouvent des difficultés particulières en lien avec la maîtrise de la langue auxquels la formation doit remédier.

### 1.4.3 Les difficultés en français des étudiants

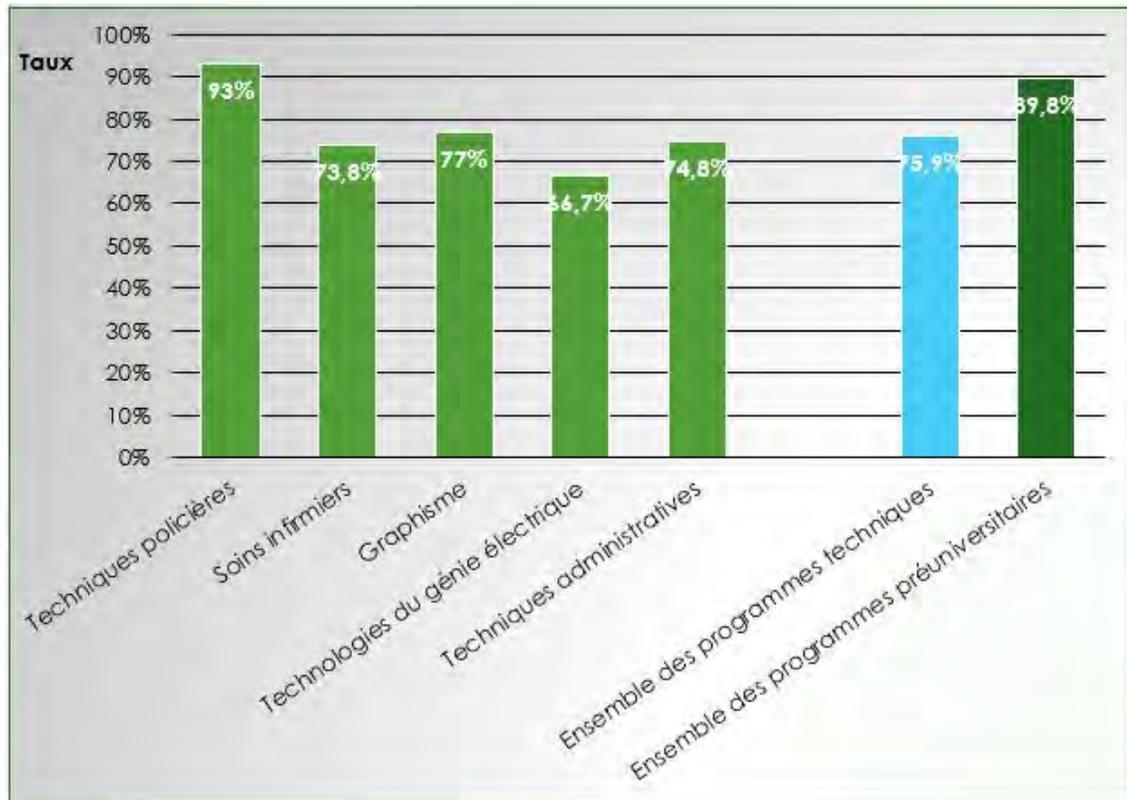
Dans la formation postsecondaire, les difficultés des étudiants à produire les écrits demandés dans toutes les disciplines sont notables et en appellent à la nécessité de mesures de soutien (Donahue, 2008; Pollet, 2001; Thyron, 2011). Le faible niveau en français écrit chez certains étudiants du collégial fait l'objet de préoccupations gouvernementales (MELS, 2008) et le problème est encore plus marqué chez les étudiants inscrits dans un programme de formation technique du collégial, qui ont des habiletés rédactionnelles peu développées (Libersan et Foucambert, 2012).

Le taux de réussite des futurs diplômés de la formation technique à l'Épreuve uniforme de français (EUF), significativement plus faible que celui des étudiants de la formation préuniversitaire (dans l'ensemble du réseau collégial, 75,9 % par rapport à 89,8 %)⁶, est sans doute un indice de difficultés en français écrit. La figure 1 présente les moyennes des taux

---

⁶ Les tests de chi-carré effectués sur les données fournies par la Direction de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec pour les années 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 et 2013-2014 indiquent un écart significatif ( $p < 0,05$ ) entre les moyennes de tous les programmes, sauf entre celui des Techniques administratives et ceux de Soins infirmiers et de Graphisme.

de réussite des programmes que nous avons choisis pour notre recherche par rapport à celles de l'ensemble des programmes des secteurs de formation technique et préuniversitaire. Fait à noter, le programme de Techniques policières se distingue nettement des autres programmes techniques par une moyenne de taux de réussite supérieure à celle des programmes préuniversitaires.

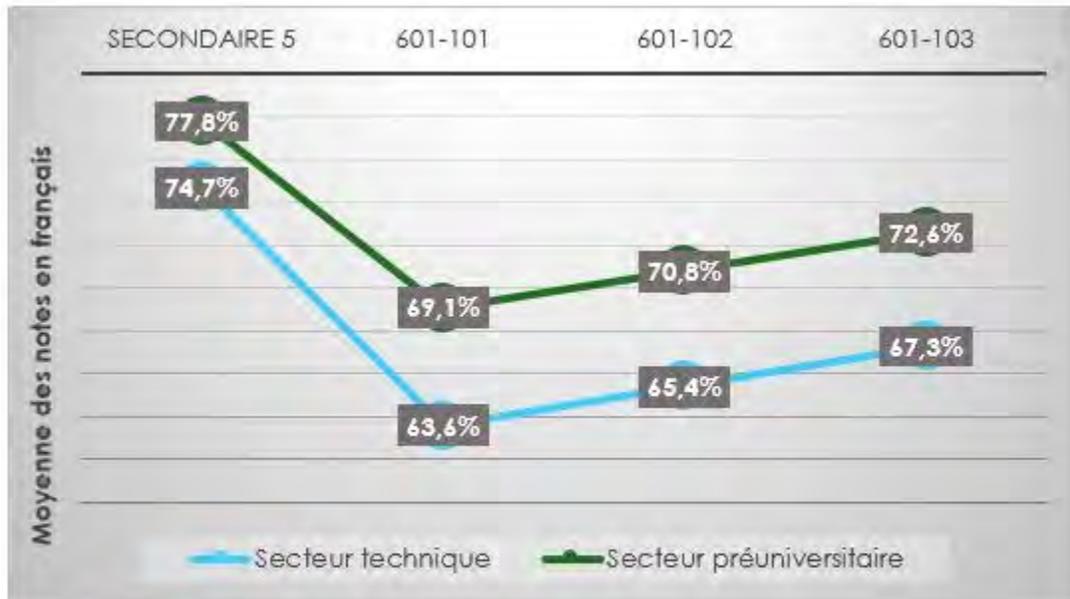


**Figure 2**  
Moyennes des taux de réussite à l'EUF dans les programmes à l'étude et dans les secteurs de formation

Ces données pourraient indiquer des difficultés en français écrit puisque c'est au critère d'évaluation de la maîtrise de la langue que le taux de réussite est le plus bas. Pour l'année 2012-2013, par exemple, alors que le taux de réussite global de l'EUF est de 83,1 %, les taux de réussite à chacun des critères d'évaluation sont les suivants : 96,2 % pour la compréhension et la qualité de l'argumentation, 99,5 % pour la structure du texte de l'élève et 85,1 % pour la maîtrise de la langue (MEESR, 2013, p. 4).

Les notes en français des étudiants de la formation technique, par rapport à celles des étudiants de la formation préuniversitaire, sont un autre indicateur de leurs difficultés,

même si l'écart est moins marqué qu'en ce qui a trait au taux de réussite à l'EUF<sup>7</sup>. La figure 2 présente les moyennes des notes en français des étudiants des deux secteurs de formation de 2005 à 2009 pour leurs quatre cours de français communs :



**Figure 3**  
**Moyennes des notes en français dans les secteurs technique et préuniversitaire**

Par ailleurs, si les efforts consacrés par les établissements collégiaux au développement des compétences techniques requises par les employeurs chez les diplômés de la formation technique sont fructueux, il n'en va pas de même pour l'énergie vouée à former des diplômés compétents sur des plans dits « transversaux », comme celui de la communication écrite. En effet, pour près de 40 % d'employeurs, la situation est critique quant à la capacité à communiquer par écrit en français des diplômés, c'est-à-dire que ces derniers ne répondent pas à leurs attentes en la matière, que ces attentes soient moyennes ou élevées (MESRST et MELS, 2013). Le tableau 1 montre que les attentes de plusieurs employeurs sont fortes et que, pour plusieurs d'entre eux, ces attentes ne sont pas comblées.

<sup>7</sup> Selon les tests ANOVA et les calculs du d de Cohen effectués sur les données du SRAM, du SRACQ et du SRASL gérées par le système CLARA utilisé au cégep de Sherbrooke pour les années 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008 et 2008-2009, les écarts sont significatifs ( $p < 0,05$ ), mais les différences observées sont petites.

**Tableau 1**  
**Taux d'employeurs dont les attentes quant à la capacité de communiquer par écrit en français sont fortes et l'évaluation est inférieure à ces attentes**

Caractéristiques des attentes et de l'évaluation des employeurs		Taux d'employeurs (%)
Attentes	Très fortes	26,8 %
	Plutôt fortes	41,8 %
Évaluation	Plutôt inférieure aux attentes	42,7 %
	Très inférieure aux attentes	9,3 %

Par ailleurs, un sondage mené par la Fédération des cégeps (2010) auprès de conseillers en ressources humaines relève le même problème, dans la même proportion.

#### 1.4.4 Les lacunes dans l'enseignement des écrits professionnels

C'est, entre autres, à la formation technique du collégial que revient la responsabilité de préparer les futurs travailleurs à devenir compétents en matière d'écriture dans l'exercice d'un métier ou d'une profession, c'est-à-dire à se révéler les scripteurs auxquels on s'attend sur le marché de l'emploi, rédigeant, par exemple, des textes juridiques, administratifs ou commerciaux lisibles et efficaces. Dans la formation technique, cette compétence doit nécessairement s'opérationnaliser dans la production de ces écrits dits professionnels, des écrits de type communicationnel qu'on nomme aussi *écrits utilitaires* ou *écrits fonctionnels* et qui sont rédigés dans l'exercice d'un emploi. La formation à ce type d'écriture est d'autant plus cruciale que les écrits professionnels se situent au cœur des activités quotidiennes des travailleurs, où des enjeux socioéconomiques de différents ordres entrent en ligne de compte et où les acteurs impliqués peuvent être tout aussi influents que nombreux.

Les enseignants de la formation générale en français et en philosophie ont assurément un rôle important à jouer afin de contribuer au développement d'habiletés d'écriture comme celles de rédiger avec pertinence, clarté, cohérence et objectivité ou de respecter les règles de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe, des habiletés qu'on recherche, entre autres, en contexte professionnel. Le lien entre la formation générale et la préparation à exercer un métier ou une profession n'est cependant pas explicite et se limite, dans les devis de trois des quatre cours de la formation générale en français, à des éléments transférables à la communication écrite à l'emploi (« organisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux », « précision et richesse du

vocabulaire », « respect du registre de langue approprié », « respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation », « révision et correction du texte »).

Le devis du quatrième cours, le cours de français propre au programme, peut se rapprocher davantage du contexte professionnel, à travers l'élément suivant, qui demeure plutôt vague quant aux écrits professionnels enseignés et produits : « L'accent est mis sur la communication écrite et orale et le but ultime est l'acquisition d'habiletés transférables, notamment dans des situations particulières de communication liées au champ d'études de l'étudiant ou de l'étudiante » (MELS 2009, p.9).

La compétence à communiquer par écrit se développe certes dans les cours de français, surtout dans le domaine de la littérature et par le biais du genre de la dissertation littéraire, mais difficilement de manière transversale dans les autres disciplines. De façon générale, les enseignants des disciplines autres que le français éprouvent des difficultés et se sentent mal outillés dans leur accompagnement en français (Barré-De Miniac et Reuter, 2006; Blaser et Erpelding-Dupuis, 2010; Blaser, 2007; Chartrand, Blaser et Gagnon 2006; Prince, 2011; Simard, 2001; Libersan, Claing, Foucambert, 2010; Blaser et Chartrand, 2009).

Plusieurs recherches ont démontré, sans toutefois s'attarder spécifiquement aux écrits professionnels, que l'aide au développement des habiletés langagières dites « de base » ne suffit pas à faire en sorte que les étudiants puissent écrire de manière satisfaisante dans l'ensemble de leurs cours. Ces recherches avancent que ce n'est pas seulement sur le plan linguistique que se situent les difficultés des étudiants quand ils entreprennent un nouveau cours et que chaque nouvelle discipline scolaire, à chaque nouveau palier de la scolarité, présente son lot d'écrits à lire et à produire spécifique à la discipline (Barré-De Miniac et Reuter, 2006; Blaser et Erpelding-Dupuis, 2010) que les étudiants doivent s'approprier. Cela signifie que l'apprentissage de l'écrit n'est jamais terminé, indépendamment de la maîtrise des règles élémentaires de la grammaire de la phrase et du texte (Reuter, 2004; Dezutter, 2006).

Aujourd'hui, il est généralement admis que les disciplines scolaires présentent leur lot d'écrits qui leur sont propres et qu'il est impératif d'enseigner explicitement les caractéristiques de ces écrits au sein même de l'enseignement du contenu disciplinaire (Deane et O'Neill, 2011, dans Lampron 2014, p. 30). Dans les disciplines spécifiques des programmes techniques du collégial, l'appropriation de ces caractéristiques est fondamentale; les étudiants « ont besoin que leur soient clairement explicitées les

caractéristiques de ces genres afin de mieux se les approprier » (Desmeules et Bousquet, 2015, p. 14).

Le développement des compétences d'écriture des étudiants est donc de plus en plus envisagé comme étant du ressort des enseignants des cours de formation spécifique dans les disciplines, puisqu'ils sont spécialistes des genres propres à leur domaine (Wingate, 2011). Par contre, il n'est en rien certain que ces enseignants se sentent compétents dans l'enseignement des genres d'écrits propres à leur discipline. En fait, il semble que lorsqu'il « est question de la valorisation du français, les enseignants de la formation spécifique se font une représentation beaucoup plus précise de leur rôle comme correcteurs que comme enseignants » (Bellemare, 2012, p. 5). Devant un tel constat, Bellemare croit qu'il est temps d'ouvrir la discussion avec les enseignants de la formation spécifique et de déterminer leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des caractéristiques des genres de textes propres à leur domaine respectif.

À cet égard, Kingsbury et Tremblay (2008), dans une étude sur l'évaluation de la compétence langagière des étudiants dans la formation spécifique, ont montré que la plupart des enseignants de la formation spécifique considèrent que les compétences d'écriture devraient être acquises à la sortie du secondaire. Par ailleurs, un bon nombre d'entre eux constatent que plusieurs étudiants arrivent du secondaire avec des lacunes en français, lacunes qui les empêchent de bien progresser dans les cours de la formation spécifique.

Somme toute, les enseignants semblent ne pas se sentir responsables du développement des compétences en écriture de leurs étudiants, ce rôle étant laissé aux enseignants du primaire, du secondaire et de la formation générale en français du collégial, ce qui n'est pas sans les confronter aux défis de l'évaluation de la compétence langagière (Kingsbury et Tremblay, 2008; Daigle et Ammar, 2013; Pelletier, Lachapelle et Debeurme, 2015).

Pourtant, les genres d'écrits disciplinaires que les enseignants de la formation spécifique des programmes techniques sont appelés à faire produire par leurs étudiants, et idéalement à enseigner, constituent bien souvent des écrits professionnels, des écrits qu'ils auront à rédiger couramment une fois sur le marché du travail. Or, une partie de leurs efforts d'enseignement de l'écrit devrait se traduire par une contribution au développement de la compétence à produire des écrits professionnels attendue dans l'exercice d'un métier ou d'une profession, une forme de la compétence scripturale (Charaudeau, 1982; Dabène 1987) circonscrite au contexte professionnel et envisagée

comme une compétence professionnelle, où ressources internes et externes et représentations socioprofessionnelles sont mobilisées dans l'action compétente en situation de travail (Beckers, 2007).

Certaines recherches font cependant état du défi de taille que constitue la transformation de la part langagière du travail en contenus didactiques (Adami et André, 2012) compte tenu d'enjeux socioéconomiques de différents ordres pour des enseignants aucunement spécialisés en communication, en français ou en didactique du français et souhaitant peu le devenir.

Il demeure que le développement de la compétence à produire des écrits professionnels attendue dans l'exercice de métiers ou de professions auxquels conduisent les programmes de la formation technique du collégial est un sujet peu exploré et que la présente recherche, en s'y penchant d'une manière particulière, a permis d'apporter un éclairage nouveau sur le problème d'une maîtrise non suffisante de la langue par les travailleurs.

## 1.5 QUESTION GÉNÉRALE ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE

### 1.5.1 Question générale

Alors que le CSLF (2005, 2008, 2015) considère que la maîtrise de la langue est un besoin d'ordre socioéconomique fondamental et que le français demeure la langue de travail prédominante au Québec (Presnukhina, 2012), la capacité à communiquer par écrit en français des diplômés de la formation technique du collégial est insatisfaisante aux yeux de bon nombre d'employeurs, c'est-à-dire que les diplômés ne répondent pas tout à fait à ce qui est attendu dans l'exercice de différents métiers et professions en termes de compétence à produire les écrits professionnels courants. Qui plus est, à l'intérieur de la formation auxdits métiers et professions, des lacunes relatives au développement de la compétence scripturale se retrouvent tant du côté de l'enseignement que du côté de l'apprentissage.

Bien qu'un travail soit fait pour cerner le rapport à l'écriture des enseignants de différentes disciplines et pour les outiller afin qu'ils accompagnent mieux leurs étudiants dans la rédaction de textes de genres spécifiques (Blaser, 2013; Libersan, 2010, 2011, 2012; Bellemare, 2012; Desmeules et Bousquet, 2015), la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la compétence scripturale comme

une compétence professionnelle, c'est-à-dire comme une compétence permettant de poser des actes professionnels pertinents, est peu étudiée. Dans ce contexte, la recherche tentera de répondre à la question générale qui suit : « En quoi la formation spécifique des programmes techniques du collégial contribue-t-elle au développement de la compétence à produire des écrits professionnels attendue dans l'exercice d'un métier ou d'une profession au regard des attentes des employeurs en matière de production d'écrits professionnels? »

### 1.5.2 Pertinence scientifique

Le thème de la lecture et l'écriture, dans les disciplines et dans les programmes du collégial, fait l'objet d'études et continue d'alimenter les travaux des chercheurs des universités et des collèges. Dans le réseau collégial, des tentatives sont menées afin de « décrire [le problème d'une maîtrise insuffisante de la langue], de [lui] trouver des solutions et d'améliorer la situation » (MELS, 2012, p. 11) à travers plusieurs projets, notamment soutenus par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Certains se sont penchés sur des mesures de soutien à la réussite en français (Lecavalier et Brassard, 1991; Barbeau, 2007; Lefrançois et coll., 2005; Barrette et Lapostolle, 2007). D'autres ont tenté de trouver des solutions aux difficultés inhérentes à la maîtrise de la langue dès l'accès aux études collégiales (Cabot, 2010; Cabot et Lévesque, 2014; Roberge, 2008). D'autres encore réfléchissent à l'accompagnement nécessaire des enseignants de diverses disciplines dans leur prise en charge de l'enseignement de l'écrit (Desmeules et Bousquet, 2015; Riopel, Maisonneuve, Gagnon et Gagnon, 2006; Tardif, 2004; Paquet, 2011; Bizier, 2010; Kingsbury et Tremblay, 2008) ou à cette responsabilité de l'enseignement de l'écrit à partager entre l'ensemble des intervenantes et intervenants de l'ordre collégial (Chbat et Groleau, 1998 et 2000; Bergeron et Buguet-Melançon, 1997).

Comme Moffet et Demalsy (1994) l'avaient fait à l'époque, la présente recherche s'est attardée à la maîtrise de la langue dans le sens du développement d'une compétence. Elle circonscrit le développement de la compétence scripturale dans la formation technique au développement de la compétence à produire les écrits professionnels attendue dans l'exercice d'un métier ou d'une profession afin de permettre le déploiement d'une vision commune de la préparation adéquate à l'emploi et de mieux diriger les pratiques d'encadrement, d'accompagnement et d'enseignement, et ce, autant dans la formation spécifique que dans la formation générale des programmes.

En ce sens, la recherche contribue non seulement à l'avancement des connaissances en didactique du français, dans son intégration aux autres disciplines, mais également à la didactique professionnelle. Ce sont principalement les enseignants de ces disciplines qui tireront profit des pistes didactiques qui en émaneront.

### 1.5.3 Pertinence sociale

La présente recherche touche un problème d'une grande importance, non seulement pédagogique, mais également sociale. Son lien avec les préoccupations pédagogiques des établissements d'enseignement collégial est indéniable. Sa contribution au développement de l'enseignement collégial passe principalement par la recherche de solutions pour l'amélioration de l'offre de formation, une préoccupation majeure soulevée par la Fédération des cégeps (2012) dans le cadre des travaux préparatoires au Sommet sur l'éducation supérieure. La recherche, dans sa réflexion sur l'amélioration des programmes techniques en particulier, s'inscrit dans une optique d'évolution tant des programmes que des pratiques enseignantes, et ce, dans le développement d'individus compétents comme dans le développement de la société, notamment par une meilleure préparation à l'exercice de différents métiers et professions. Dans sa quête d'une solution au problème de la maîtrise insuffisante de la langue chez les travailleurs diplômés de la formation technique, la recherche pourra peut-être apporter des éléments de réponse au questionnement soulevé par Beaudet (2010) en ce qui a trait à l'absence d'un portrait clair des exigences des employeurs québécois en matière de français écrit au travail.

Les contenus et pratiques d'enseignement des écrits professionnels dans les disciplines pourront être analysés et revus à la lumière des conclusions de la recherche, et ce, dans tous les établissements collégiaux, en fonction des différents contextes socioéconomiques dans lesquels ils s'inscrivent selon leur région. Ainsi, l'enseignement collégial continuera d'avancer dans ses visées de former des individus qui pourront s'épanouir sur le marché du travail grâce à des compétences disciplinaires propres à leur champ professionnel, mais également grâce à des compétences générales faisant d'eux des êtres aptes à réfléchir, à communiquer, à innover, à collaborer et à évoluer.



## CHAPITRE 2

# CADRE THÉORIQUE

Pour décrire en quoi la formation spécifique des programmes techniques du collégial contribue au développement de la compétence à produire des écrits professionnels attendue dans l'exercice d'un métier ou d'une profession, la recherche s'appuie sur les fondements théoriques que le présent chapitre met en relief. Au cœur de la réflexion se trouve l'étude de la compétence scripturale comme compétence professionnelle et ce sont tant les domaines de la didactique professionnelle que de la didactique du français, plus spécifiquement de la didactique de l'écriture et de la rédaction professionnelle, de même que de la linguistique qui lui servent de points d'ancrage et permettent de la situer. Le cadre conceptuel didactique sur lequel repose la recherche se rattache au concept de compétence. Seront d'abord définis les concepts plus spécifiques de la compétence professionnelle et de la compétence scripturale. Puis, ce dernier sera ensuite revisité, afin que la notion de compétence à produire des écrits professionnels attendue dans l'exercice d'un métier ou d'une profession, la CPEP, puisse être circonscrite. Ces éléments servant de base à l'analyse des données recueillies au cours de la recherche seront présentés dans les trois premières sections du chapitre, qui se terminera par l'articulation des objectifs et des questions spécifiques de la recherche.

### 2.1 LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE

#### 2.1.1 La compétence comme paradigme éducatif dans la formation professionnelle et technique

Le concept de compétence est issu des milieux du travail, de la formation des adultes et de l'enseignement professionnel. Introduit dans la formation dans les années 1970 aux États-Unis, il est aujourd'hui à la base de plusieurs systèmes d'éducation. Cette origine professionnelle du concept de compétence est souvent suspectée de réduire les ambitions de l'éducation, traduisant, selon Crahay (2006), « une perspective utilitariste chère au monde anglo-saxon [où] la cognition est subordonnée à l'action » (dans Rey, 2008). Or, les approches dites par compétence, comme mode de conception des programmes d'études, visent à former des individus non seulement savants, mais aussi compétents. Elles ont en commun de proposer de situer les apprentissages dans des contextes les plus réels possibles et susceptibles de leur donner du sens : le savoir doit être appréhendé en lien avec ses usages. Il s'agit, pour Legendre (2008) d'« une distanciation

à l'égard des modèles béhavioristes, qui impliquent des acquisitions ponctuelles, délimitées et successives, et [d'] une plus grande prise en compte de l'intégration dans des processus de formation larges, tels que prônés par les perspectives cognitives, constructivistes et socioconstructivistes » (p. 44).

En épousant une conception de l'entreprise fondée sur l'autonomie et la flexibilité du travailleur (Jonnaert, Barette et coll., 2004) et en permettant d'adapter les contenus d'enseignement aux situations de la pratique professionnelle, l'approche par compétence assure la transmission des concepts pragmatiques qui sous-tendent l'activité efficace. En ce sens, l'approche par compétence, adoptée au Québec dans les années 1990, sert particulièrement bien la formation professionnelle et technique, une formation dite professionnalisante, qui vise à préparer l'élève à exercer un métier ou une profession.

L'approche par compétence qui caractérise le système d'éducation québécois désigne certes une manière d'enseigner définie par les pédagogues, mais elle désigne également la méthode d'élaboration des curriculums conduisant aux diplômes remis par le gouvernement (le curriculum correspondant à un ensemble qui englobe tout le processus d'enseignement-apprentissage sur la totalité des années de scolarité). Pour Montcharte (2008), cette approche par compétence caractéristique des programmes de formation professionnelle et technique québécois, qui s'appuie sur une méthode d'analyse des situations de travail visant une meilleure prise en compte des exigences professionnelles, vise à élargir le spectre de l'acquisition de la compétence au-delà d'une performance comportementale ou de la réussite aux épreuves scolaires et signifie un recentrage sur les processus d'apprentissage de l'élève plutôt que sur les contenus d'enseignement (Houchot et Robine, 2007).

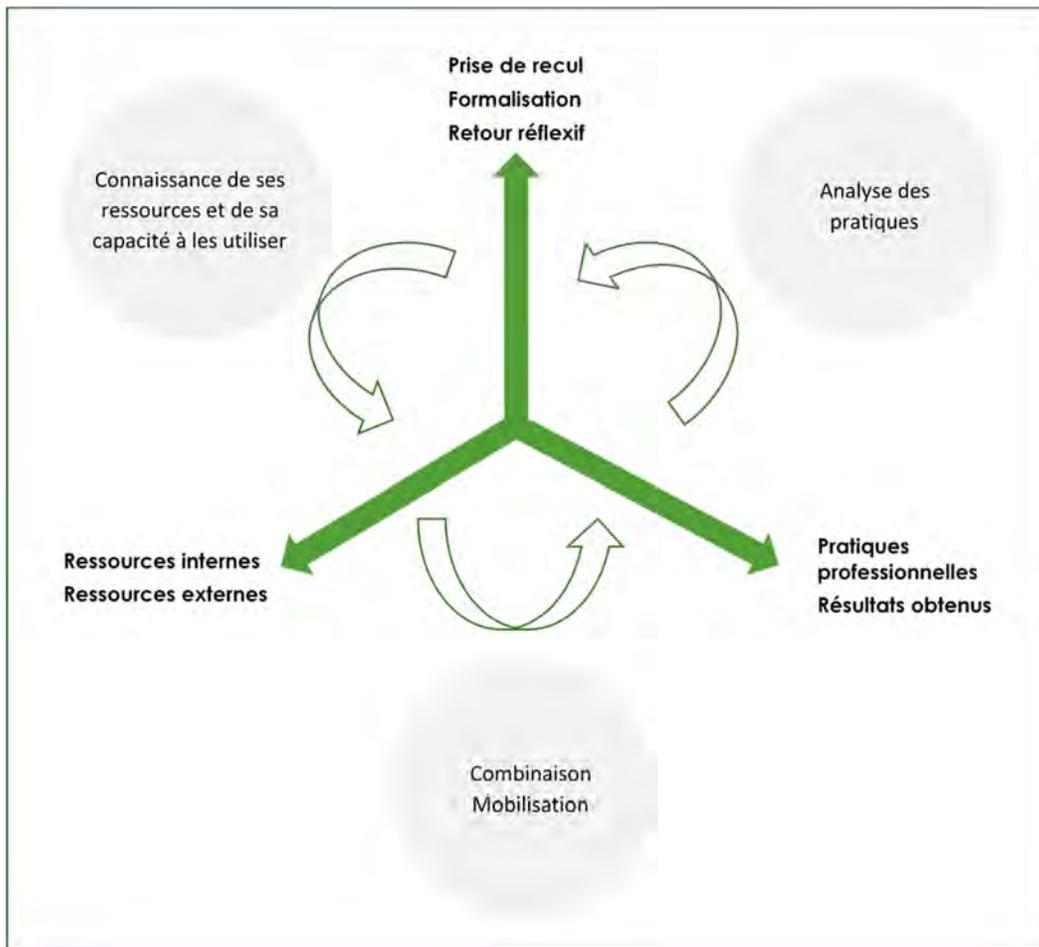
Ainsi, selon ces auteurs, les curriculums de la formation professionnelle et technique québécoise visent à former des individus compétents professionnellement, des travailleurs qui ont été préparés adéquatement à l'exercice de leur métier ou de leur profession. C'est par le biais du développement de deux grands types de compétences que les élèves deviennent ces individus, soit des compétences spécifiques à un domaine d'emploi et des compétences d'ordre général et transversal.

C'est à l'enseignant qu'incombe la responsabilité d'offrir un environnement propice au développement de certaines compétences et de transmettre des savoirs, des savoir-faire, des valeurs ou des attitudes qui sont en accord avec ce que la société juge essentiel dans la formation de personnes libres, de citoyens responsables et de travailleurs compétents :

« La compétence peut être plus qu'un ensemble de mouvements objectivement constatables, elle est aussi action sur le monde, définie par son utilité sociale ou technique, en un mot elle a une fonction pratique » (Rey, 1998, p. 34).

### 2.1.2 Les trois dimensions de la compétence professionnelle

Le concept de compétence a été exploré et défini par plusieurs chercheurs comme la capacité d'exercer une responsabilité ou d'effectuer une tâche en mobilisant une combinaison de ressources : des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des ressources externes comme des outils ou des réseaux. S'intéressant surtout à la formation professionnelle, Le Boterf (2006 [2000]) conçoit aussi la compétence comme un processus ou comme une action, l'action compétente, plutôt qu'une addition de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de ressources externes. Pour lui, l'action compétente, dans une situation de travail donnée, se déploie suivant trois axes ou trois dimensions :



**Figure 4**  
**Les trois dimensions de la compétence selon Le Boterf (2006 [2000])**

La figure 4 illustre, d'une part, ce que Legendre (2008) appelle le pôle de la logique de mise en œuvre dans la notion de compétence. Elle résume ce à quoi Le Boterf (2011[1998]) réfère lorsqu'il parle d'une personne compétente. Pour lui, la personne qui sait agir avec compétence est capable de :

- **combiner** et **mobiliser** un ensemble de **ressources pertinentes** (des ressources internes ou propres à sa personne — connaissances, savoir-faire, qualités — et des ressources externes ou propres à son environnement (banque de données, réseaux de ressources, guides pour l'action [, etc.]));
- pour **gérer** un ensemble de **situations professionnelles**, chacune d'entre elles étant définie par une activité clé (résoudre un problème, effectuer une tâche prescrite, conduire un projet, faire face à un événement [, etc.]) à laquelle sont associées des **exigences professionnelles** (ou critères de réalisation de l'activité);
- afin de **produire des résultats** (services, produits) satisfaisant à certains critères de performance **pour un destinataire** (client, usager, patient, bénéficiaire [, etc.]) ou d'atteindre des résultats attendus;
- et afin de **répondre à des enjeux** (p. 28).

Dans la figure 4, la réflexivité s'ajoute aux ressources et aux pratiques dans le concept de compétence comme une troisième dimension. Il s'agit, pour Legendre (2008), du pôle de la logique de réflexion dans la notion de compétence, où « le savoir-agir de la compétence suppose la capacité à investir dans l'action les savoirs précédemment acquis, mais aussi la capacité à abstraire de ses actions des savoirs qui pourront être réinvestis dans de nouveaux contextes » (Legendre, 2008 dans Rey, 2008). Pour Le Boterf (2010 [2008]), « la capacité de recul, de distanciation critique [entre soi et la situation, entre soi et ses pratiques, entre soi et ses ressources], ou en d'autres termes la capacité de réflexivité, est une composante essentielle du professionnalisme » (p. 60). Il voit un intérêt certain au recul réflexif dans le développement de la compétence professionnelle pour :

→ Faire <b>progresser ses pratiques</b> ;
→ Mieux <b>connaître ses schèmes opératoires</b> (les façons de s'y prendre pour agir, ce qu'en psychologie du travail Vergnaud et Piaget nomment l'« organisation invariante de l'activité pour une classe de situations données »);
→ <b>Transférer</b> ou <b>transposer ses façons d'agir</b> et ses <b>combinatoires de ressources</b> dans <b>d'autres situations</b> que celles dans lesquelles il en a fait l'apprentissage;
→ Gérer son <b>patrimoine de ressources</b> ;
→ Gérer ses <b>ressources émotionnelles</b> ;
→ Acquérir une plus grande <b>confiance dans sa capacité à utiliser ses ressources</b> à bon escient;
→ <b>Transférer à d'autres</b> les leçons de son expérience;
→ <b>Satisfaire aux exigences de traçabilité</b> (présentes dans les diverses procédures de qualité, de sécurité et de sûreté et nécessaires au bon fonctionnement des dispositifs de relève);
→ Contribuer aux processus de <b>partage</b> et de <b>capitalisation des pratiques</b> ;
→ Construire une <b>identité professionnelle</b> (façon dont le professionnel habite son métier, dont il l'interprète personnellement, dont il lui donne du sens). (p. 56-60)

En bref, Le Boterf (2006 [2000]) parle d'un savoir-agir au cœur de la compétence, qu'il décompose en : savoir-mobiliser, savoir-intégrer et savoir-transférer.

Le sens donné au concept de compétences dans le référentiel du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001) visant à guider les orientations et les compétences professionnelles dans la formation à l'enseignement renvoie à la définition générale qu'en propose Le Boterf (2006 [2000]), c'est-à-dire qu'une compétence est un savoir-agir faisant appel à la mobilisation de multiples ressources (savoir, savoir-faire, attitudes) et qui s'actualise dans l'action. La compétence professionnelle est, elle aussi, étroitement liée aux divers éléments propres au contexte dans lequel se déploie l'action professionnelle. La personne compétente doit savoir « interpréter les exigences et les contraintes de la situation, repérer les ressources disponibles et faire une action en intégrant, en combinant, en orchestrant les ressources de manière pertinente et efficace par rapport à la situation donnée » (MEQ, 2001, p. 51 dans Legendre, 2008).

Le fait d'acquérir des savoirs et de développer des savoir-faire et des attitudes n'est donc pas garant d'une compétence établie; il faut un contexte de réalisation, une action réelle dans laquelle la compétence pourra s'actualiser. La mobilisation de ressources peut se faire par une personne habile, mais « la personne compétente sait mobiliser en temps et espace réels et pas seulement en temps et espaces simulés ou contrôlés » (MEQ, 2001, p. 50). En ce sens, la compétence ne relève pas de l'application, mais plutôt de la construction.

Le MEQ (2001) associe sept caractéristiques au concept de compétence professionnelle :

→ La compétence se déploie en <b>contexte professionnel réel</b> ;
→ La compétence se situe sur un <b>continuum</b> qui va du simple au complexe;
→ La compétence se fonde sur un <b>ensemble de ressources</b> ;
→ La compétence est de l'ordre du <b>savoir-mobiliser</b> en <b>contexte d'action professionnelle</b> ;
→ La compétence comme <b>savoir-agir</b> est une <b>pratique intentionnelle</b> [qui permet d'atteindre des objectifs estimés souhaitables];
→ La compétence est un <b>savoir-agir réussi</b> [ou performance], <b>efficace</b> [conforme aux standards attendus], <b>efficace</b> et <b>immédiat</b> <sup>8</sup> qui se manifeste de façon récurrente [ou est stabilisé];
→ La compétence constitue un projet, une <b>finalité sans fin</b> [ou un horizon de travail]. (p. 50-53)

En ce qui a précisément trait à la formation spécifique des programmes du secteur technique, le gouvernement du Québec (2002) définit la compétence comme « un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (ce qui implique certaines connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.) » (p. 15). Ici précisément, la situation professionnelle ou de travail est incluse dans le concept de compétence.

---

<sup>8</sup> Le MELS (2001) apporte les précisions suivantes quant à ce savoir-agir réussi : « Le seuil de performance n'a pas à être établi à partir de l'agir de la personne experte, mais en ayant pour référence celui de la personne qui se comporterait raisonnablement bien comme professionnelle reconnue dans les mêmes circonstances. De même, l'agir compétent est non seulement un acte réussi, mais aussi un acte efficace et immédiat. La compétence est ainsi suffisamment maîtrisée pour permettre une exécution rapide avec une certaine économie de moyens » (p. 52).

### 2.1.3 Les ressources à mobiliser

Pour agir avec compétence, on mobilise diverses ressources. Si certains savoir-faire et savoir-être semblent aller de pair avec l'action professionnelle compétente, les savoirs, ou les connaissances du professionnel, le sont tout autant, ne serait-ce que dans la prise de recul et le sens critique requis dans l'exercice de la compétence.

Beckers (2007a) apporte les clarifications conceptuelles qui sont à la base de la présente étude. Qu'il s'agisse de savoirs, de savoir-faire ou de savoir-être, les ressources que le futur travailleur est appelé à mobiliser sont, selon Barbier (1996b), soit des réalités externes aux individus, soit des composantes identitaires, indissociables des individus.

#### **Les savoirs et les savoir-faire dans la compétence professionnelle**

Les réalités externes, nommées « savoir objectivés » par Barbier (1996b), sont les savoirs théoriques qui ont été construits au sein d'une culture et qui ont joui d'une valorisation dans cette même culture. Selon Barbier, ces savoirs sont les techniques et les modes opératoires reconnus comme pertinents, les représentations sociales, les concepts pragmatiques ayant cours au travail et transmis des anciens aux nouveaux ainsi que les concepts quotidiens rencontrés par les individus dans leur environnement proche.

Quant aux composantes identitaires, que Barbier (1996b) nomme « savoirs détenus », elles relèvent de la cognition, désignant à la fois l'activité de construction de connaissances et le produit de cette activité. Beckers relève que de nombreux auteurs (Grize, 1996; Barbier, 1996b; Vergnaud, 1996; Pastré, 2000) distinguent, parmi les savoirs détenus, deux catégories principales qui s'inscrivent dans ce qu'avait déjà proposée Piaget (1974), c'est-à-dire réussir, d'une part, et comprendre, d'autre part. En effet, certains savoirs permettent une meilleure compréhension du monde, ce sont les savoirs déclaratifs (Barbier les définit comme « affirmatifs »), alors que d'autres, les savoirs procéduraux, sont plutôt d'ordre opératoire (forme prédicative de la connaissance selon Vergnaud (1996) et Pastré (2000)) ou « opératifs » selon Barbier (1996b) et constituent des savoir-faire.

Comme Perrenoud (2004) le fait remarquer, les savoirs ne suffisent pas et la formation doit aussi développer des habiletés ou des capacités, c'est-à-dire des savoirs procéduraux. Perrenoud les considère comme ce qui sous-tend des opérations isolées ou spécifiques, « par exemple prendre la tension d'un patient ou mesurer le volume d'un solide » (p. 9-10). Pour le MEQ (2001), comme pour Le Boterf (1997), les habiletés sont des savoir-faire, allant de simples à complexes, qui peuvent se réaliser dans une situation où ne sont présentes

seulement qu'un certain nombre de variables de la situation professionnelle réelle, comme dans les simulations ou les laboratoires. L'habileté se manifeste alors dans une action plus ou moins contextualisée, où toutes les contraintes réelles ne sont pas nécessairement présentes. Alors que le savoir-agir, c'est-à-dire la compétence, s'exerce en situation professionnelle, « le savoir-faire (ou habileté) est l'action exercée en contexte contrôlé ou plus ou moins artificiel » (MEQ, 2001, p. 50).

### **Les savoir-être ou les attitudes dans la compétence professionnelle**

Le troisième type de ressources internes mobilisables dans l'action compétente, soit les savoir-être ou les attitudes, sont, pour Le Boterf (2010 [2008]) des comportements professionnels qui doivent être mis en œuvre dans des situations de travail. Le Boterf mentionne que le savoir-être est « souvent exprimé en termes de qualités personnelles (capacité d'écoute, sens de l'économie, ténacités, initiative, curiosité d'esprit [, etc.]) » (p. 19), des qualités qui forment la personnalité, et que « les comportements résultent de la confrontation entre une personnalité et les situations particulières qu'elle rencontre » (*Ibid.*).

Beckers (2007b), suivant Charlot (1999), définit les comportements, ou les attitudes, comme des façons d'agir, en situation, dans une relation avec l'autre et avec soi-même. Elle apporte la précision suivante, s'appuyant sur Leyens et Yserbyt (1997, p. 100) : « une attitude est une disposition mentale qui résume notre évaluation, c'est-à-dire la valeur que nous attribuons à un objet : une personne, une situation, une abstraction; elle peut s'avérer positive ou négative et varier en intensité » (p. 10). Aussi, Beckers affirme-t-elle que « les attitudes ne sont pas innées, mais acquises via les expériences vécues et les interactions avec les personnes de son environnement; elles résultent de la combinaison de perceptions, de représentations, d'émotions, d'expériences antérieures, et de l'analyse de leurs résultats qui permettent d'évaluer les coûts et les bénéfices potentiels (conséquences) de comportements attendus face à un objet » (*Ibid.*).

### **Précisions sur les représentations professionnelles à la base des attitudes professionnelles**

Les représentations professionnelles constituent un pôle important de la compétence professionnelle. Elles jouent le même rôle que les représentations sociales, mais dans un contexte différent. Les recherches sur les représentations sociales présentent des définitions presque consensuelles au sujet de ces représentations. Beckers (2007b), en se basant sur Jodelet (1991) et Abric (1994), caractérise la représentation sociale comme une

forme de connaissance courante, dite « de sens commun », définie selon les propriétés suivantes :

- Elle est **socialement élaborée** (elle se construit par l'interaction sociale) et **partagée** par un groupe social plus ou moins largement défini;
- Elle a une **visée pratique d'organisation**, de **maitrise de l'environnement** (matériel, social, idéal), elle **résume un savoir partagé** par exemple par un groupe de professionnels;
- Elle **oriente les conduites et les communications**, la manière dont un individu se représente la tâche, les autres et le contexte, **crée un système d'attentes et d'anticipations** qui conduit à sélectionner et à **filtrer les informations**;
- Réciproquement, elle permet aussi de **justifier a posteriori les actes posés**. Ici, ce sont les pratiques (les pratiques sociales sont définies par Abric (1994, p. 234) comme des « systèmes complexes d'action socialement investis et soumis à des enjeux socialement et historiquement déterminés »), à leur tour, modulent ou modifient les représentations;
- En conséquence, cette connaissance de sens courant concourt à **l'établissement d'une vision de la réalité commune** à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné. Les représentations sociales jouent donc une fonction identitaire importante : elles créent le groupe d'appartenance en accentuant les caractéristiques partagées par les membres du groupe (*l'ingroup*) et les différences qui les séparent des autres groupes (*l'outgroup*). (p. 13)

Dernat et Siméone (2014), à la suite de Moscovici (1961), Piaser (2000) et Piaser et Bataille (2011), font remarquer qu' « une représentation professionnelle est une forme particulière de représentation sociale portée par des groupes liés à un métier ou à une fonction professionnelle, et se rapportant à des objets ou à des individus appartenant à la même sphère d'activité professionnelle » (p. 3). Selon eux, cette représentation ne relève ni d'un savoir scientifique, ni d'un savoir de sens commun, mais plutôt d'un savoir qui prend forme en contexte réel de travail. Cela a pour effet de créer une culture au sein du groupe professionnel et de permettre de se reconnaître entre eux et de se distinguer des autres groupes professionnels. Cette culture commune est alors appelée « identité professionnelle » (Bataille, Blin, Mias & Piaser, 1997).

Les représentations professionnelles prennent forme dès le début de la formation. On parlera à ce moment de représentations socioprofessionnelles (Frayssé, 1998), car si elles intègrent des éléments propres à la future profession ou au futur métier en cours de

formation, on ne peut pas les considérer comme strictement professionnelles. En effet, elles n'ont pas été développées à partir d'assez d'éléments venant du terrain, du contexte d'emploi réel qui forme l'identité commune du groupe professionnel de référence (Piaser et Bataille, 2011). Le développement de représentations socioprofessionnelles fait donc partie du processus de professionnalisation qui permet de passer du statut d'étudiant à celui de professionnel (Lac et Ratinaud, 2005), de passer d'une forme idéalisée de la profession à une forme concrète reposant sur l'expérience, sur le réel.

#### 2.1.4 Le développement de la compétence professionnelle dans la formation

En accord avec plusieurs auteurs (Allal, 2000; Barbier, 1996; Beckers, 2002; Le Boterf, 1994; Perrenoud, 2000; Roegiers, 2000; Scallon, 2004; Tardif, 1992, 2006 et Vergnaud, 2002), Beckers (2007a) présente la compétence professionnelle comme un savoir agir en situation complexe. Elle en donne la définition didactique précise suivante (articulée à la suite d'un travail avec ses collègues Leclercq et Pournay), une définition appelée à guider les actes pédagogiques dans la formation professionnalisante :

*Une compétence est la capacité à agir efficacement en mobilisant, spontanément, correctement et de façon organisée (selon les cas, fluide, économique, méthodique), des ressources internes (savoir, savoir-faire, attitudes propres à l'individu) et externes (expérience d'autres collègues, documentation...) en situation complexe non entraînée à l'identique (chez le sujet) qui appartient à une famille de situations ouvertes (plusieurs démarches possibles, éventuellement plusieurs réponses acceptables) et jugées critiques, essentielles à la vie sociale (professionnelle ou citoyenne). Elle suppose la capacité de réflexion sur la situation (en identifier les caractéristiques de structure sous l'habillage contextuel pour favoriser le transfert à d'autres situations de la même famille) et sur la qualité de sa démarche (métacognition) (p. 88-89).*

Dans la pratique professionnelle en particulier, il est maintenant clair qu'il ne suffit pas de disposer de ressources pour être compétent. Il s'agit d'une condition nécessaire, mais la faculté de se servir de ces ressources à bon escient, en temps réel, pour guider de bonnes décisions exige un travail spécifique de formation (Perrenoud, 2004, p. 3-4).

La didactique professionnelle, qui a pour objet d'analyser les processus et les conditions de la construction et du développement des compétences professionnelles dans le but de les améliorer (Pastré, 1992; Samurçay, 1995), guide la formation professionnelle dans ses finalités spécifiquement liées à la préparation à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Ces finalités, selon Beckers (2007a), sont de :

*permettre l'acquisition des connaissances qui fondent l'action professionnelle ou l'orientent, offrir des occasions de s'essayer aux démarches requises, développer des attitudes, des normes, des valeurs, un habitus partagés par ceux qui sont reconnus pour exercer le métier ou la profession (p. 9).*

Beckers (2007a) souligne que, pour Pastré (2002), « la didactique professionnelle poursuit un double objectif : construire des contenus de formation correspondant à la situation professionnelle de référence; mais aussi utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation des compétences » (p. 224). L'analyse de la tâche prescrite et l'analyse de l'activité des travailleurs sont donc fondamentales.

Le formateur professionnel, nécessairement par l'entrée de l'activité (Durand, de Saint-Georges et Meuwly-Bonte, 2006), a certes pour rôle de guider la construction et le développement des compétences professionnelles; il doit également tenter d'influencer les comportements de l'apprenant par le biais de ses attitudes et de ses représentations. Cette intervention sur les comportements et les pratiques a pour objectif une intériorisation par la personne, et ce, afin de permettre une acquisition durable et une construction identitaire adéquate (Beckers, 2007a). C'est cette identité professionnelle construite et développée en cours de formation que Presseau et Martineau (2007) définissent comme un « processus personnel et dynamique durant lequel les novices réfléchissent sur leur rôle et sur les valeurs qu'ils désirent véhiculer » (dans Carpentier 2014, p. 38).

Dans le contexte d'une formation professionnalisante, le formateur se concentrera sur les attitudes et représentations qui touchent à l'image et à l'exercice du métier ou de la profession auquel on prépare. Pour Beckers, 2007b, ce sont celles qui :

- assurent la **conformité au cadre légal et déontologique** du métier ou de la profession;
- construisent une **plus grande congruence entre les résultats de recherche et l'évolution des connaissances**;
- favorisent **l'adéquation dans l'exercice du métier ou de la profession** (particulièrement dans le cas de ceux de l'interaction humaine) : la pertinence des tâches et des rôles, la perception correcte et positive des bénéficiaires (p. 15).

Beckers (2007a) propose un dispositif didactique professionnalisant cohérent qui « autorise l'amorce » (p. 238) du développement des compétences et de l'identité professionnelles. Ce dispositif prévoit l'intervention d'un grand nombre d'enseignants qui contribuent, selon

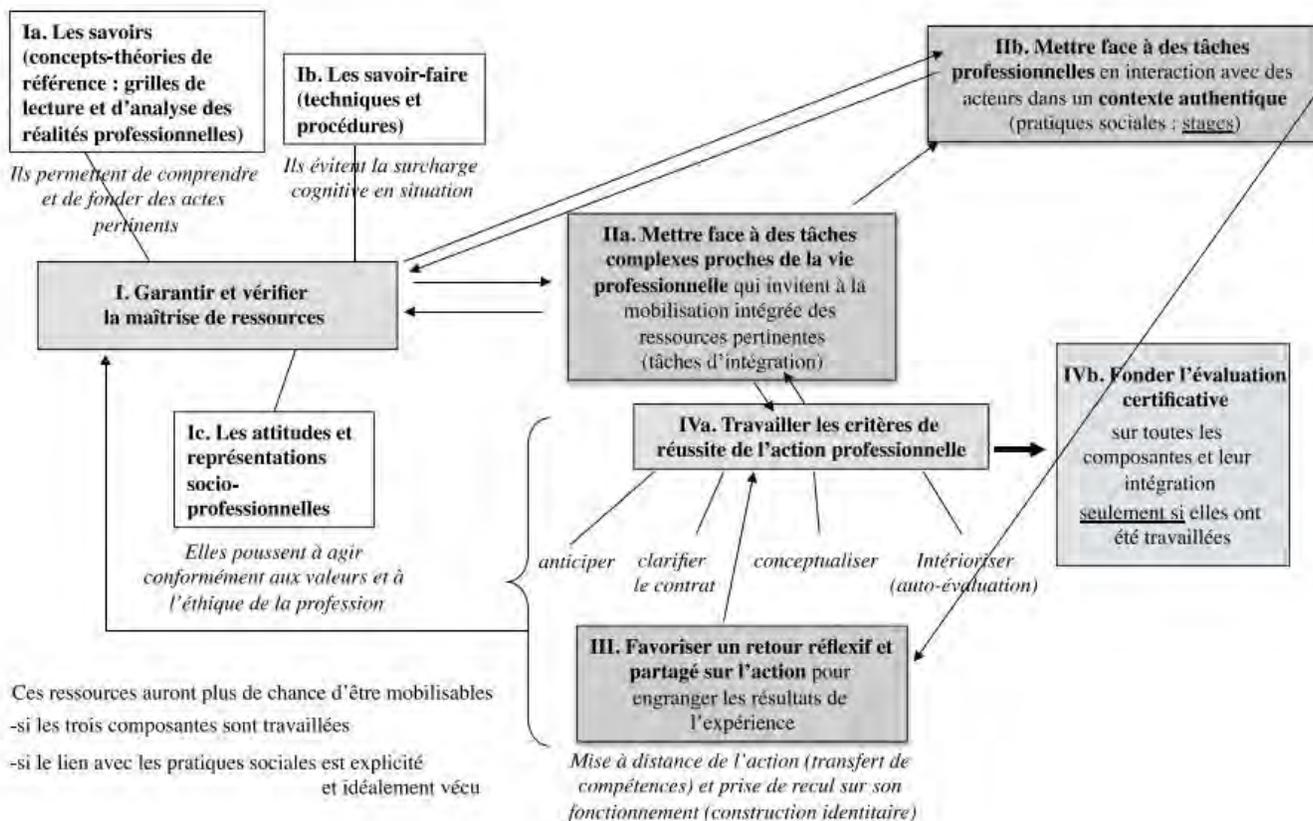
leurs spécialisations, à former un ensemble cohérent chez l'étudiant. Elle identifie quatre responsabilités qui incombent aux enseignants soucieux d'efficacité et d'équité :

- 1) **Garantir à chacun des étudiants la maîtrise des ressources** internes incontournables (savoirs déclaratifs, savoir-faire, attitudes et représentations). L'enjeu d'efficacité est que ces ressources soient mobilisables en situation professionnelle.
- 2) **Aménager des situations complexes qui obligent à mobiliser les ressources** pertinentes, ressources internes déjà appropriées ou à adapter, ressources externes complémentaires à solliciter, et à les intégrer au service d'une tâche inédite.
- 3) **Associer aux mises en situation des activités délibérées de conceptualisation et d'échanges**; celles-ci devraient favoriser le transfert des compétences et la construction identitaire.
- 4) **Intégrer des démarches évaluatives cohérentes** par rapport aux apprentissages entrepris. (p. 238-239)

Suivant ce dispositif proposé par Beckers (2007a), lorsqu'une nouvelle tâche devra être accomplie, les connaissances devront être modifiées dans une logique d'action et non une logique rationnelle. En fait, les savoirs théoriques et les savoir-faire devront devenir organisateurs de l'action. La mobilisation de ces savoirs acquis en formation reviendra alors à en construire de nouveaux (Frayssé, 2005). Les connaissances ainsi construites seront donc opérationnelles, et c'est la raison pour laquelle les dispositifs dits « professionnalisants » méritent d'occuper une place importante en cours de formation selon Beckers (2007a).

En suivant Barbier (1996a), Beckers (2007a) émet l'hypothèse qu'une formation a plus de chances de laisser des traces durables chez les apprenants si elle travaille délibérément et de manière intégrée sur les trois composantes de son identité professionnelle : les composantes opératoires, les composantes cognitives et représentationnelles ainsi que socioaffectives (p. 237). Ainsi, la formation « devrait intégrer, voire "imposer" les trois types d'activités humaines distinguées par Barbier (2000, p. 64) » (*ibid.*) : des activités opératoires permettant la construction de savoirs d'action, des savoirs de conceptualisation permettant la mise à distance et la prise de recul ainsi que des activités de communication et d'échange.

Dans la figure 5, Beckers (2007a) identifie les composantes de ce dispositif professionnalisant en apportant des précisions utiles; elle présente, en outre, les relations qui unissent ces composantes :



**Figure 5**  
**Dispositif didactique pour permettre aux futurs professionnels de développer compétences et identité professionnelles selon Beckers (2007a)**

Comme on peut le remarquer dans la figure 5, la formation professionnalisante se situe à mi-chemin entre l'enseignement formel et l'apprentissage par l'expérience terrain. Elle guide l'apprenant dans l'acquisition de ressources mobilisables en situation professionnelle et leur assimilation dans le but de les réexploiter ultérieurement ainsi que dans l'apprentissage de son action, c'est-à-dire de l'exercice de son métier. Elle amène les apprenants à savoir agir en situation professionnelle. La prochaine section se penchera sur le concept de la compétence scripturale, d'abord dans une perspective générale, puis dans cette optique d'un savoir agir professionnel.

## 2.2 LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE

Le CSLF (2015) définit la maîtrise de la langue en différents éléments, dont savoir produire un texte écrit. Ce savoir de l'ordre de l'action, ce savoir agir, revient à « savoir manier une langue claire et riche en respectant les normes qui la gouvernent à l'écrit (syntaxe de l'écrit, orthographe grammaticale et orthographe lexicale, lexique associé à l'usage de la langue écrite), une langue qui respecte les caractéristiques des différents types de textes ainsi que les règles de cohérence textuelle » (p. 6). À travers le temps, linguistes et didacticiens du français ont défini en quoi consiste ce qu'on appelle la compétence scripturale.

### 2.2.1 Les éléments constitutifs de la compétence scripturale

La compétence scripturale qui, pour Bourdieu (1977), est un sous-ensemble de la compétence langagière conçue comme un dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux peut s'analyser en trois séries d'éléments constitutifs selon Dabène (1987), eux-mêmes analysables en composantes variables, ces éléments et composantes renvoyant tant au fonctionnement linguistique qu'au fonctionnement social du scriptural. Dabène (1991) définit la compétence scripturale comme un « ensemble de composantes dont la maîtrise permet l'exercice d'une activité, ici l'activité langagière de production et de réception d'écrits [, des] composantes hétérogènes [qui] renvoient tout à la fois à des savoirs, implicites ou explicites, à des savoir-faire potentiels ou actualisés et à des représentations, motivantes ou dissuasives » (p. 10).

Dabène (1987) décompose la compétence scripturale en savoirs, qui comprennent les composantes linguistique (syntaxe, morphologie, lexique, orthographe lexicale, orthographe grammaticale, ponctuation), sémiotique, sociologique, pragmatique (ou sociopragmatique (Dabène, 1991) <sup>9</sup>), encyclopédique <sup>10</sup>, en savoir-faire et ses composantes du savoir-faire générique (ou textuel, incluant les éléments de cohérence, d'organisation et de progression) et du savoir-faire spécifique (deux séries d'opérations :

---

<sup>9</sup> Ces savoirs, indispensables à l'exercice d'une compétence élargie, renvoient aux fonctions sociales de l'écrit dans une société donnée, à la diversité apparente des discours écrits et à la relative uniformité des représentations qui leur sont attachées. Il s'agit aussi, mais tout est lié, de la prise de conscience de la spécificité d'une communication (pratique scripturale en interaction dont les spécificités sont but et/ou tâche, intention du scripteur, prise en compte du destinataire) qui, lorsqu'elle est différée, produit des actes de parole dans l'attente de leur accomplissement, du fait du décalage entre la production et la réception (Dabène, 1991, p. 16).

<sup>10</sup> Lord (2008) propose également une composante textuelle, comprenant les éléments de la cohérence, de l'organisation et de la progression de la grammaire textuelle.

savoir-lire et savoir-écrire), ainsi qu'en sa dimension sociale se traduisant par des motivations et des représentations.

Les membres du Réseau Fernand-Dumont<sup>11</sup> (2009), comme d'autres didacticiens du français et linguistes, s'appuient sur la conception de la compétence langagière (qui englobe la compétence scripturale) de Charaudeau (2001) et adoptent l'angle précis de l'action discursive en situation de communication pour formuler une définition didactique. Le Réseau (2009, p. 12-14) propose également un système de classement en trois composantes, nommées ici compétences; il range sous chacune d'elles les dimensions qui les caractérisent :

1. La <b>compétence communicationnelle</b>	→ Le rôle et le statut social des locuteurs/scripteurs;
	→ Le sens et la valeur de la tâche de communication pour le sujet énonciateur;
	→ Les finalités de l'acte de communication;
	→ La pertinence du propos eu égard au contexte;
	→ Les circonstances matérielles de l'échange;
2. La <b>compétence discursive</b> (les sous-composantes réfèrent à Chartrand, Aubin, Blain, Simard (1999))	→ Le rôle et le statut attribués à l'émetteur et au destinataire;
	→ Les modes d'organisation du discours;
	→ Le recours à des genres de textes socioculturellement déterminés;
	→ Les savoirs impliqués dans l'acte de communication : des savoirs savants objectivés normés et des savoirs de croyances plus

<sup>11</sup> Le Réseau Fernand-Dumont a été mis sur pied conjointement par le Cégep Gameau, le Cégep de Sainte-Foy et l'Université Laval en 2009 afin de permettre un lieu d'échanges et de formation au sujet du développement des compétences langagières des étudiants aux études supérieures en sciences humaines d'abord, puis dans toutes les disciplines ultérieurement.

	ou moins normés correspondant à des valeurs;
3. La <b>compétence linguistique</b> (les sous-composantes sont plutôt considérées comme des outils de la langue pour communiquer que des finalités d'apprentissage)	→ Les savoirs quant à la composition et au format des textes;
	→ Les savoirs quant à la composition des phrases;
	→ Les savoirs quant aux marqueurs de relation;
	→ Les savoirs quant à la ponctuation;
	→ Les savoirs quant à l'orthographe lexicale et grammaticale;
	→ Les savoirs quant au système verbal;
	→ Les savoirs quant au lexique;
	→ Les savoirs quant à la phonétique.

### Précisions sur le savoir-faire générique ou la maîtrise du genre textuel

Le contexte de la communication constitue, pour Hymes (1973), la variable prédominante qui influence l'organisation des moyens de l'action d'écriture. Ainsi, l'adaptabilité du texte au contexte et à ses enjeux est fondamentale pour le linguiste (Réseau Fernand-Dumont, 2009). De leur côté, Libersan, Claing et Foucambert (2010) réfèrent aux travaux de Vygotsky (1997 [1934]) qui vont en ce sens, des travaux qui se fondent sur le « principe selon lequel le développement du langage se réalise dans un cadre social permettant une interaction, un échange » (p. 7).

Ainsi, la tâche de communication écrite repose sur la transmission efficace d'un message par un émetteur à un destinataire suivant une intention précise. À travers un message sous forme de texte, l'émetteur scripteur traduit son intention de communication en adoptant des caractéristiques propres à une classe ou à un type d'unités langagières, le genre textuel en l'occurrence. Il construit alors son message en fonction des facteurs essentiels de la communication, au nombre de six selon Jakobson (1963) : 1) contexte, 2) destinataire

(ou émetteur), 3) destinataire (ou récepteur), 4) contact, 5) code commun et 6) message. Cet aiguillage du message est au cœur du modèle des fonctions du langage de Jakobson (1963). Le modèle propose aussi six fonctions<sup>12</sup> où chacune d'elles est associée à un facteur de la communication :

*1) la fonction référentielle ou informative (orientée vers le contexte), 2) la fonction émotive (orientée vers le destinataire ou l'émetteur), 3) la fonction conative ou incitative (orientée vers le destinataire), 4) la fonction phatique, relationnelle ou de contact (visant à vérifier si le canal, la « voie de communication » est ouverte, si le contact est établi), 5) la fonction métalinguistique (orientée vers un code commun) ainsi que 6) la fonction poétique, esthétique ou rhétorique (où l'accent [est] mis sur le message pour son propre compte) (p. 214).*

Pour Jakobson (1963), c'est suivant ce modèle que se définissent les types de messages. Ces types relèvent de la présence ou de l'absence des fonctions du message et, surtout, de leur hiérarchie, ou, en d'autres mots, de la configuration fonctionnelle du message : « En précisant la configuration fonctionnelle, par exemple en spécifiant la fonction dominante [on parle alors de "message à fonction dominante référentielle ou informative", par exemple, ou de "message à dominante référentielle ou informative"] et la fonction secondaire, on serait à même de préciser la typologie » (p. 219). En résumé, la structure verbale d'un message, correspondant aux caractéristiques propres à un genre textuel, dépend avant tout de sa fonction dominante. Jakobson précise que « même si la visée du référent ou l'orientation vers le contexte — bref la fonction [...] référentielle<sup>13</sup> — est la tâche dominante de nombreux messages, la participation secondaire des autres fonctions à de tels messages doit être prise en considération » (p. 220).

À la base du message transmis lors de la communication entre émetteur et destinataire, le savoir-faire générique, ou la maîtrise du genre textuel, devient donc un élément incontournable de la compétence scripturale. Dans l'échange auquel renvoie Vygotsky (1997 [1934]) en parlant du développement du langage, l'apprenant s'approprie les « unités de signification de l'entourage qui, à son tour, structure cette appropriation » (p. 7). Libersan, Claing et Foucambert (2010) précisent qu'il rejoint ainsi Bakhtine (1984 [1979]), pour qui le développement du langage présente certes une composante sociale, mais nécessite aussi un apprentissage de codes langagiers qui sont des repères culturels. Suivant cette logique, l'échange verbal, qu'il soit écrit ou oral, se fait dans le cadre d'un

---

<sup>12</sup> Suivant différentes perspectives conceptuelles, plusieurs dénominations concurrentes ont été proposées pour nommer les fonctions du langage.

<sup>13</sup> Pour Jakobson (1963), la fonction référentielle relève notamment de ce « dont on parle » (p. 216). Et, pour le linguiste, les phrases déclaratives, par exemple, sollicitent fortement la fonction référentielle. Elles devraient donc être employées dans les genres textuels à dominante référentielle ou informative.

« genre de discours », cadre qui permet la reconnaissance de structures et du contenu d'énoncés par les membres d'une même communauté.

Libersan, Claing et Foucambert (2010) résument la pensée de Bakhtine (1984 [1979]) en disant que la maîtrise des genres de discours est indispensable à l'échange verbal puisqu'ils « structurent la parole humaine dans toutes les sphères de l'existence » (p. 8). Les chercheurs ajoutent que, « pour s'exprimer correctement dans [une] situation particulière [par exemple lorsqu'on a à rédiger un texte très codifié comme le procès-verbal], la seule maîtrise du code linguistique est insuffisante et des connaissances discursives et communicationnelles propres au genre sont nécessaires » (*Ibid.*). Dans la même foulée, ils précisent que le scripteur, pour répondre à des intentions de communication distinctes, doit recourir à des « modes d'organisation » qui sont propres aux genres textuels, eux-mêmes encadrés par des codes sociaux précis (*Ibid.*). Enfin, ils mentionnent que la maîtrise du genre textuel,

*dans une approche discursive et communicative du texte [...], permet de comprendre que la compétence rédactionnelle dépasse largement la seule maîtrise des structures morphosyntaxiques [, un] principe mis de l'avant notamment dans la Grammaire du sens et de l'expression de Patrick Charaudeau (1992) [suivant lequel sont décrits] les faits de langue en fonction des enjeux communicatifs et des effets discursifs qu'ils produisent selon qu'ils apparaissent dans des modes d'organisation particuliers (p. 9).*

Également chez Dabène (1987, 1991), l'acte d'écriture a certes des aspects communicationnels à considérer lorsqu'on s'y adonne. Son modèle de compétence scripturale (Dabène, 1987), construit dans une approche sociopragmatique des pratiques scripturales, tente de prendre en compte l'analyse des pratiques et des représentations sociales. Le chercheur croit fondamental de « s'interroger sur ce que ces pratiques scripturales ont en commun pour mieux situer ensuite ce qui les distingue » (Dabène, 1991, p. 13). Il appert alors que « l'entrée dans l'écrit relève d'une véritable acculturation à des modes spécifiques d'interactions culturelles et sociales » (*Ibid.*, p. 9). Entrent alors dans l'exercice de la compétence scripturale des savoir-faire génériques, ou textuels, explorés tant par la linguistique textuelle dans ses apports sur la grammaire du texte, que par la psychologie cognitive dans ses travaux sur les connaissances procédurales et la gestion des activités d'écriture<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Au sujet de ces savoirs, Dabène (1991) réfère à la mise au point de Fayol (1991). Il apporte lui-même la précision suivante : les savoirs que j'ai évoqués plus haut comme constitutifs de la compétence scripturale ne relèvent pas tout à fait de ce que les psychologues appellent « connaissances déclaratives », en ce qu'ils ne sont pas du domaine du « factuel », sauf peut-être les connaissances linguistiques et textuelles proprement dites (p. 21).

Pour Dabène (1987, 1991), cette dimension du savoir-faire générique ou textuel, comme savoir commun aux activités de réception et de production de ces ensembles structurés constituant les textes, doit nécessairement être intégrée dans le « continuum scriptural » et ses variations dans tout type d'écrit. Ce savoir-faire générique ou textuel, c'est-à-dire « cet aspect de la compétence scripturale qui fait qu'une suite de mots et de phrases inscrits sur une aire scripturale est conçue comme autre chose que la somme de ses éléments constitutifs » (Dabène, 1987, p. 53) se résume à connaître et maîtriser certains principes qui assurent la cohérence (unité du sujet, reprise de l'information), l'organisation et la progression textuelles.

### **Précisions sur les motivations et les représentations dans la compétence scripturale**

Pour le Réseau Fernand-Dumont (2009, p. 11), des enjeux psychoaffectifs sont inhérents à tout acte de communication et les attitudes du scripteur, auxquelles « correspondent des émotions, des sentiments, susceptibles de manifestations diverses » (Dumortier, 2006, p. 6), font également partie intégrante de sa compétence.

Dans la suite des travaux fondateurs de Barré-De Miniac (1992, 2000, 2002), Blaser, Saussez et Bouhon (2014) associent plus largement cette composante de la compétence scripturale que sont les motivations et les représentations au concept du rapport à l'écrit, qu'ils traduisent comme « l'ensemble des significations construites par un individu à propos de l'écrit, de son apprentissage et de ses usages » et « le fruit d'interactions complexes et évolutives entre les sentiments éprouvés pour l'écrit par l'individu (dimension affective), les valeurs qu'il lui attribue (dimension axiologique), ses conceptions (dimension conceptuelle) et les jugements sur ses pratiques liées à l'écrit (dimension praxéologique) qui détermine les attitudes du sujet vis-à-vis de l'écrit et ses pratiques. Ainsi, le rapport à l'écriture s'avère un ensemble de « significations construites par le scripteur [et donc de représentations] à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (Barré-De Miniac 2002, p. 29) et ce phénomène répété d'un scripteur à l'autre définit le rapport à l'écriture d'un groupe donné.

Pour Dabène (1991), la composante des motivations et représentations de la compétence scripturale est complexe. Les scripteurs « ordinaires » n'ont pas d'emblée comme représentations sociales de concevoir les pratiques scripturales comme ce continuum organisé suivant plusieurs axes de variations (dont l'axe pragmatique). Ces scripteurs « ordinaires » jugeraient leurs pratiques scripturales plutôt triviales, du moins en comparaison aux pratiques scripturales considérées comme « littéraires » (p. 13). Ainsi,

comme Lord (2008) le souligne, en référence à Dabène (1995), « les représentations sociales dominantes de l'écriture restent celles d'une activité professionnelle, et celles de l'écrivain, ce qui explique sans doute aussi le fait que l'écrit soit associé à ce qui est correct » (p. 19). Ces représentations sociales constitueraient, « dans des contextes culturels comme celui de la France, des surnormes sociales codifiant non seulement certains usages linguistiques au détriment de la variation, mais aussi privilégiant certains genres discursifs et certains modèles textuels réputés légitimes » (Dabène, 1995 dans Lord, 2008, p. 19).

Ainsi, la langue, utilisée à travers un ensemble de normes, serait une trace de ces représentations. En se référant à Abric (2003) qui pose les représentations sociales comme des « guides pour l'action », Guillot (2011, p. 23) parle elle aussi de la production écrite comme découlant des représentations. Dans cette action d'écrire, donc, ces représentations, parmi d'autres éléments constitutifs de la compétence scripturale, doivent être mobilisées de manière pertinente.

### 2.2.2 La mise en œuvre de la compétence scripturale

Alors que pour Chomsky (1957), la compétence linguistique est innée et peut se développer indépendamment des variations contextuelles et relationnelles et des effets d'apprentissage et que le locuteur compétent est plutôt celui qui sait juger de la grammaticalité des énoncés, pour Hymes (1984) la compétence scripturale doit tenir compte des pratiques du langage : « Si la compétence inclut aussi le savoir, elle inclut aussi quelque chose d'autre : une capacité à l'utilisation de ce savoir, à la mobilisation et à la mise en œuvre de ce savoir » (dans Réseau Fernand-Dumont, 2009, p. 3). La langue est alors vue sous l'angle du moyen de communication. Selon Hymes, les aspects linguistiques font partie de l'acte de communiquer en ce sens où le locuteur compétent est celui qui produit des discours adaptés aux différentes situations de communication à l'aide de ses connaissances linguistiques et discursives. Pour Charaudeau (2001), les aptitudes linguistiques sont subordonnées aux contraintes contextuelles dans l'acte du langage, et la compétence langagière « se constitue dans un mouvement de va-et-vient constant entre l'aptitude à reconnaître les conditions sociales de communication, l'aptitude à reconnaître-manipuler les procédés de l'organisation discursive et l'aptitude à reconnaître-manipuler les systèmes sémiolinguistiques, ces trois types d'aptitude étant enchâssées les unes dans les autres » (Réseau Fernand-Dumont, 2009, p. 11).

Ainsi, « la compétence est désormais définie depuis l'activité et ses caractéristiques, depuis le contexte de travail et l'analyse des tâches, et non plus depuis l'individu et ses propriétés » (Bulea et Bronckart, 2005, p. 199). Le concept de compétence est alors entendu comme dans le domaine de l'éducation, à travers son actualisation dans l'action. C'est la dimension structurante de la compétence qui est ici privilégiée. Cette dimension se trouve dans la nature de l'activité ou de la situation qui oblige à mettre à profit les connaissances pour effectuer une tâche quelconque. L'apprentissage se fait donc à partir de cette résolution de problème induite par une activité complexe et inédite (Réseau Fernand-Dumont, 2009).

Du côté des didacticiens du français, Dabène (1987) précise que son modèle d'analyse est un modèle explicatif des performances observables à travers lequel on peut noter la présence ou l'absence, ou encore la plus ou moins grande maîtrise d'un élément constitutif ou d'une composante. Or, selon Reuter (1996), il s'agit plutôt d'analyser une activité où la compétence scripturale consiste en :

*la mobilisation de savoirs nécessaires (principalement linguistiques), d'opérations mentales et de représentations (de soi, de la tâche, de l'institution scolaire, etc.), et la pratique d'écriture comme une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné (p. 58).*

En référant à ce qu'il nomme l'« ordre du scriptural », Dabène souligne « qu'il ne s'agit pas d'un code ni seulement d'un canal, mais d'un espace de réalisation langagière à partir des spécificités de laquelle on peut tenter de définir un modèle didactique de compétences qui permettent à l'apprenant de maîtriser les savoirs, savoir-faire et représentations nécessaires à l'exercice de cette activité langagière particulière » (1991, p. 10). Il rejoint alors Bronckart (2008, 2010), Cassany (1995, 2004), Dabène (1998), Diarra (2009), Dolz et Schneuwly (2001), Ménard (1995), Miled (1998), Rastier (2001) et Reuter (1996) en renvoyant à un savoir-écrire en tant que pratique sociale, dans une perspective où l'apprenant est le sujet d'apprentissage et où des processus métacognitifs sont requis.

Dans cette perspective, Bronckart (2008) conçoit les textes comme des « produits de mise en œuvre de mécanismes structurants, divers, hétérogènes et souvent facultatifs, qui se décomposent en opérations elles-mêmes diverses, facultatives et/ou en concurrence » (p. 28). La production de textes implique dès lors des choix à faire par le scripteur quant à

la sélection et à la combinaison de ces mécanismes structurants et de leurs modalités linguistiques de réalisation. Il s'agit donc, dans l'action scripturale compétente, de mobiliser des ressources pertinentes dans une situation de communication donnée, et ce, suivant une réflexion sous-jacente.

### 2.2.3 La prise en charge de l'objet « français écrit » dans la formation collégiale

La contribution de la formation collégiale au développement de la compétence scripturale se situe sur deux plans : sur un plan institutionnel, à travers les prescriptions des devis ministériels et des programmes d'études, puis sur un plan didactique, à travers les contenus de cours, ainsi que les pratiques d'enseignement. Si la compétence scripturale est explicitement appelée à être développée dans la formation générale des programmes techniques du collégial, elle l'est aussi à l'intérieur de leur formation spécifique. La compétence scripturale, dans la formation spécifique de certains programmes, est alors souvent associée à la communication professionnelle.

Dans le cas de la plupart des cours de la formation spécifique des programmes techniques, cependant, la compétence scripturale se fonde bien souvent en une compétence transversale de l'ordre de la communication. L'enseignement de cette compétence n'est alors pas nécessairement prescrit et il demeure bien souvent qu'on réfère à la compétence scripturale de façon implicite, parfois vague, et, surtout, de manière variable. Ainsi, si cet objet « français écrit » auquel on réfère est non uniforme, sa prise en charge par les enseignants l'est tout autant. Qu'il s'agisse de la reconnaissance de sa responsabilité dans l'enseignement de l'écrit ou de l'enseignement lui-même de certaines dimensions de l'écrit, la prise en charge de l'objet « français écrit » revient à l'enseignant de la formation spécifique lui-même, mais elle est parfois guidée par sa discipline d'enseignement, qu'il s'agisse d'une discipline principale ou d'une discipline contributive, par le programme auquel il est rattaché ou, plus largement, par son établissement.

La prise en charge de l'objet « français écrit » par les enseignants de la formation spécifique des programmes techniques se rattache à deux éléments fondamentaux : l'ajustement de pratique d'enseignement et la didactisation des savoirs.

## L'ajustement de pratique d'enseignement

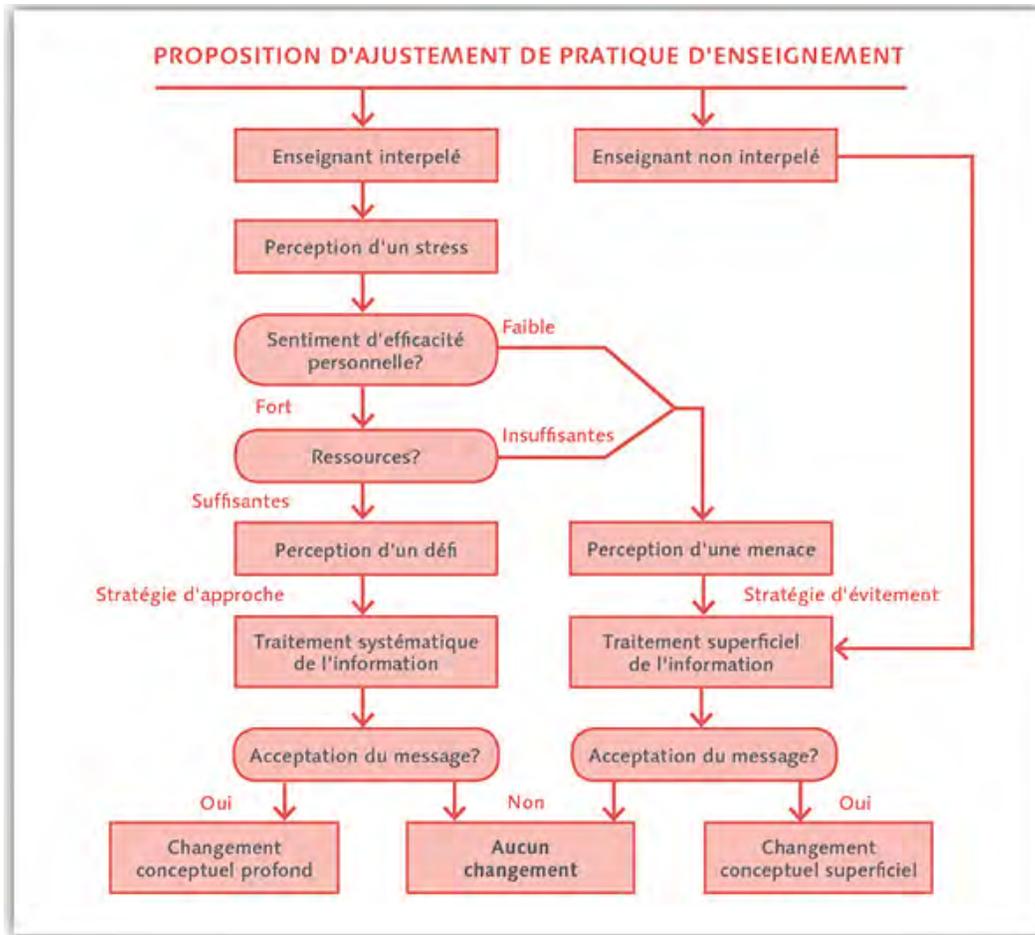
Dans son étude sur une formation *Écrits en chantier*, visant à proposer un ajustement de pratique à des enseignants de programmes de techniques humaines non spécialistes de la langue afin qu'ils puissent mieux encadrer leurs étudiants dans la production des écrits propres à leur discipline<sup>15</sup>, Lampron (2014a) s'intéresse aux mécanismes à l'œuvre dans un processus d'ajustement de pratique, en l'occurrence le rapport à l'écrit des enseignants et, plus spécifiquement, leurs conceptions au sujet de l'écriture.

Le modèle *Cognitive-Affective Model of Conceptual Change* de Gregoire (2003), adapté par Lampron (2014a), propose une façon d'identifier les mécanismes qui facilitent ou gênent l'ajustement de pratique. Ce modèle repose sur le concept de changement conceptuel, défini par Megalakaki et Labrell (2009) comme un « processus d'apprentissage qui vise à modifier les conceptions préalables des apprenants pour en construire de nouvelles » (Lampron, 2014a, p. 49). Ce concept, qui s'inscrit dans l'approche constructiviste de l'apprentissage, part du principe que « l'apprenant manipule l'information provenant de l'environnement et essaie de l'intégrer à la base de connaissances déjà disponibles en mémoire de façon à créer de nouvelles connaissances via les processus d'assimilation et d'accommodation » (Megalakaki et Labrell, 2009, p. 2).

Le modèle de Gregoire (2003) repose sur deux principes : 1) le processus cognitif de l'enseignant peut influencer son attitude au regard de la proposition d'ajustement de pratique et 2) le sentiment d'efficacité personnelle et les ressources disponibles pour mettre en œuvre l'ajustement de pratique influencent ce processus. La figure 6 présente ce modèle.

---

<sup>15</sup> Cette formation s'intitulait *Accompagner les activités d'écriture dans ma discipline : le rapport d'intervention et le rapport de stage*. Elle avait pour objectifs « que les enseignants 1) comprennent l'importance de leur rôle dans l'appropriation des écrits propres à leur discipline; 2) sachent reconnaître et dégager les caractéristiques de ces écrits; 3) connaissent les principes didactiques d'encadrement des tâches d'écriture; 4) adaptent ou créent du matériel spécialisé de qualité » (Lampron, 2014, p. 61).



**Figure 6**  
**"Cognitive-Affective Model of Conceptual Change" adapté de Gregoire (2003) par Lampron (2014b)**

Suivant ce modèle, l'acceptation de la proposition d'ajustement de pratique repose d'abord sur le fait que l'enseignant se sent interpellé. Elle repose, ensuite, sur la stratégie d'approche de la proposition, que l'enseignant choisit d'adopter malgré les obstacles rencontrés (stress, faible sentiment d'efficacité personnelle, perception de manque de ressources). Lampron (2014a) souligne, par ailleurs, que cette acceptation de la proposition « dépend d'une variété de facteurs, dont la fiabilité même du traitement effectué [par l'enseignant] (Chaiken et coll., 1989, dans Gregoire, 2003) [ainsi que] les connaissances et les expériences antérieures de l'enseignant (Gregoire, 2003) » (p. 58). Elle précise, en outre, que, dans ce modèle, « le traitement systématique de l'information est le levier qui permet à l'ajustement de pratique de se produire [sous la forme d'un changement profond] » (p. 55).

Ainsi, la prise en charge de l'objet « français écrit » par les non-spécialistes de l'écrit que sont les enseignants de la formation spécifique des programmes techniques passerait d'abord et avant tout par l'acceptation d'une proposition d'ajustement de pratique. Cette prise en charge passerait également par un travail didactique de fond relatif à l'écriture dans la discipline enseignée.

### La didactisation des savoirs

Dans le contexte de l'enseignement collégial, l'approche par compétences balise les contenus de cours ainsi que les pratiques d'enseignement. Chaque discipline d'un programme doit contribuer au développement d'un certain nombre de compétences selon certaines prescriptions ministérielles. C'est dans cette logique que s'inscrit la didactique des disciplines au collégial.

Dans tous les programmes du collégial, les balises sont moins nettes en ce qui concerne l'objet « français écrit », qui n'est pas nécessairement associé à une compétence. Malgré l'obligation pour les établissements collégiaux de tenir compte de la qualité du français écrit dans leur politique d'évaluation des apprentissages (PIEA), l'encadrement de la prise en charge de l'objet « français écrit », que ce soit par des conseillers pédagogiques ou par des spécialistes de la question, demeure inconstant. Les programmes et les départements s'établissent parfois des règles et politiques internes, mais les enseignants y vont souvent de leur propre didactique de l'écriture, et donc, de leurs références et de leurs choix personnels en matière de contenus et de pratiques d'enseignement.

Il demeure que la prise en charge de l'objet « français écrit » par les non-spécialistes de l'écrit que sont les enseignants de la formation spécifique des programmes techniques devrait minimalement s'effectuer par une didactisation des savoirs. C'est ce processus que Bizier (2010) a expérimenté dans le cadre d'une recherche-action avec trois enseignantes de différentes disciplines du programme de Sciences humaines, soit l'économie, la sociologie et la psychologie, avec en toile de fond les défis de faire apprendre en sciences humaines. L'un des défis de l'enseignement dans ce programme repose sur la nécessité de considérer la place cruciale de la lecture et de l'écriture dans l'apprentissage. La didacticienne a accompagné les enseignantes dans une démarche de didactisation des savoirs qui a amené les enseignantes à intégrer des stratégies de soutien en lecture/écriture dans leur cours ainsi qu'à préparer des activités d'évaluation formative et sommative sollicitant la lecture et l'écriture.

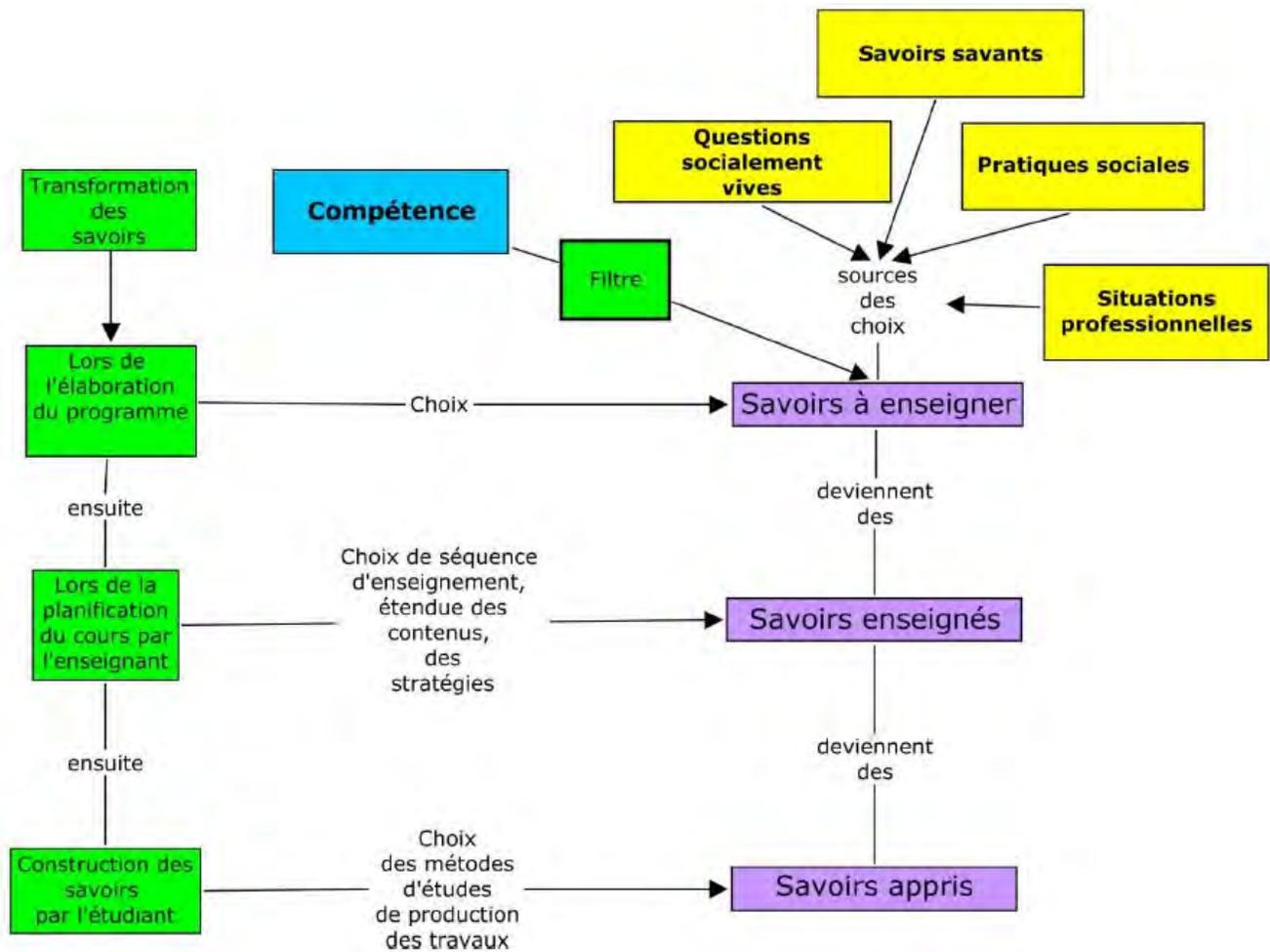
Par didactisation des savoirs, Bizier (2010) entend une transposition des savoirs de référence (des savoirs savants – disciplinaires ou spécialisés – ainsi que des savoirs provenant de pratiques sociales, de questions socialement vives<sup>16</sup> ou de situations professionnelles, comme le précise Bizier (2010)) en savoirs à enseigner. Elle rejoint alors Chevallard (1985), Verret (1975), Develay (1997) et Laurin (2001) dans leur conception de la transposition didactique. En référence à Develay (1997), Bizier (2010) a imaginé un modèle de didactisation des savoirs propre à l'approche par compétences. La transformation des savoirs s'effectue en trois étapes :

1. lors de l'élaboration d'un programme, les savoirs à enseigner sont délimités par des **prescriptions ministérielles**;
2. lors de la planification d'un cours par l'enseignant, les savoirs enseignés sont déterminés par des choix relatifs aux contenus et à leur organisation ainsi qu'aux **stratégies d'enseignement et d'apprentissage**;
3. lorsque le cours est donné, les **savoirs enseignés** sont **intégrés, appris, par l'étudiant**.

---

<sup>16</sup> Legardez et Simonneaux (2006) définissent ainsi ces questions socialement vives : « Elles sont vives dans la société parce qu'elles interpellent les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution). Elles sont considérées par la société (globalement ou dans une de ses composantes) comme importantes pour la société. Elles font l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance. Elles sont vives dans les savoirs de référence : il existe des débats entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre les experts des champs professionnels. Dans la plupart de ces savoirs disciplinaires, plusieurs paradigmes sont parfois en concurrence » (p. 21-22).

La figure 7 reproduit le modèle Develay (1997) adapté par Bizier (2010).



**Figure 7**  
*Processus de didactisation adapté de Develay (1997) par Bizier (2010)*

Bizier (2010) souligne qu'à l'étape de l'élaboration du programme, « les enseignants construisent leur propre sens à donner aux cours dans le programme. Ils travaillent ainsi à créer le sens du programme pour les étudiants » (p. 29). La didacticienne précise que les enseignants doivent ici revenir aux finalités du programme, à savoir les énoncés de compétence, « afin de [se] réapproprier leur signification et de confronter contenus, tâches et compétences » (p. 88). Elle ajoute qu'ils doivent prendre conscience qu'ils « n'ont pas le temps de tout enseigner les savoirs et doivent se concentrer sur le développement de compétences » (p. 95).

À l'étape de la planification de son cours, toujours selon Bizier (2010), l'enseignant doit procéder à une série de choix quant aux savoirs enseignés, en lien avec la ou les compétences à développer; il doit alors passer par ce qu'elle nomme le « questionnement didactique », un modèle développé par le Groupe de travail sur les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière (GTSEEM), un groupe de travail du programme PERFORMA<sup>17</sup>. Le modèle établit que l'enseignant est appelé à se questionner selon les rapports qu'il entretient avec cinq aspects de l'enseignement : 1) ses savoirs disciplinaires ou spécialisés, 2) les savoirs à enseigner, 3) le rapport des étudiants aux savoirs enseignés, 4) son rapport au matériel didactique et 5) son rapport aux stratégies d'enseignement et d'évaluation. Toujours selon Bizier (2010), ce processus didactique important permet non seulement à l'enseignant de prendre des décisions éclairées en matière de pratiques d'enseignement, mais également d'assurer la pertinence de ses choix au regard des finalités du programme d'études et de donner une signification aux savoirs à enseigner aux étudiants.

Pour ce qui est du soutien à la lecture et à l'écriture dans son expérimentation avec des enseignantes de trois disciplines de la formation spécifique en sciences humaines, Bizier (2010) fait état de certaines stratégies auxquelles a mené le questionnement didactique. L'équipe a adapté des activités proposées par des didacticiens de la langue au primaire et secondaire (Aylwin, 1989, 1994; Taverson, 2003; Therrien, 1996; Chartrand, 2006; Blaser, 2008; Diet, 2008) afin de répondre aux besoins de l'apprentissage des sciences humaines au collégial, dont celles-ci :

- Expliquer aux étudiants quel genre de textes ils vont écrire de façon à ce qu'ils mettent en œuvre les **stratégies d'écriture** pertinentes;
- Faire **travailler en cycle** : lecture — relecture dans laquelle on s'attarde à des éléments particuliers du texte — écriture — relecture à la lumière de l'écriture — réécriture;
- Accorder une importance à l'**écriture intermédiaire** : faire un retour formatif général, individuel, entre pairs;
- Élaborer des **grilles d'autocorrection**, pour favoriser la prise en charge individuelle ;

---

<sup>17</sup> Le réseau PERFORMA est un organisme affilié à l'Université de Sherbrooke. Il a pour mission d'offrir des programmes de perfectionnement crédités d'ordre universitaire en enseignement au collégial adaptés aux besoins spécifiques du personnel pédagogique (le personnel enseignant et les conseillers pédagogiques, notamment) en exercice dans les établissements membres.

→ Faire **travailler les consignes d'écriture en classe** avant de faire effectuer les tâches demandées. Ceci afin que les étudiants fassent une représentation de la tâche à accomplir ; ensuite, on met cela en commun et l'enseignant peut réajuster le tir;

→ Faire écrire en donnant un **destinataire**, un lectorat visé, ce qui oblige les étudiants à choisir la façon dont le texte sera écrit en fonction de ce lectorat;

→ Montrer des **textes bien rédigés provenant d'étudiants** (Bizier, 2010, p. 98).

En renvoyant à Chartrand (2006), Bizier (2010) parle notamment de la difficile prise en compte des niveaux très différents des étudiants sur le plan des habiletés langagières. Elle parle également de la nécessité de donner un sens au travail d'écriture en l'insérant dans des projets qui présentent de réels enjeux pour les étudiants. Dans la formation spécifique des programmes techniques, la didactisation des savoirs relatifs à l'objet « français écrit » n'est certes pas non plus sans poser d'importants défis.

Bizier (2010) considère que les savoirs de référence autour desquels sont structurés les cours sont déterminants dans cette didactisation, et ce, particulièrement dans la formation technique. Elle renvoie à l'analyse critique de référentiels des diplômes professionnels de Maillard (2003) pour émettre certaines recommandations. Ainsi, Bizier (2010) propose : 1) de considérer comme référents les pratiques, méthodes et enjeux sociaux au même titre que les savoirs savants et 2) de privilégier des références actuelles et reconnues dans la société pour guider les activités d'enseignement.

## 2.3 LA COMPÉTENCE À PRODUIRE DES ÉCRITS PROFESSIONNELS ATTENDUE DANS L'EXERCICE D'UN MÉTIER OU D'UNE PROFESSION (CPEP)

Si le Réseau Fernand-Dumont (2009) adopte l'angle précis de l'action discursive en situation de communication, la présente étude circonscrit cette action à la situation de communication professionnelle, voire à la situation de production d'écrits professionnels. La compétence scripturale est alors entendue au sens d'une compétence professionnelle.

C'est précisément dans le cadre de l'exercice de ce que Beckers (2007a) nomme les métiers de l'interaction humaine (ou les métiers de service tels que définis par Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), au côté des métiers du secteur industriel et des métiers des environnements naturels) que la compétence à produire des écrits professionnels est

présence d'autres humains, à travers des activités langagières et relationnelles, qu'ils mènent parallèlement à leurs activités techniques.

La didactique professionnelle, dans la mesure où elle repose sur l'analyse de pratiques sociales, suppose, comme le précise Abric (2001)

*que soient pris en compte au moins deux facteurs essentiels : les conditions sociales, historiques et matérielles dans lesquelles elle [la pratique sociale] s'inscrit, d'une part, et, d'autre part, son mode d'appropriation par l'individu ou le groupe concerné, mode d'appropriation où les facteurs cognitifs, symboliques et représentationnels jouent également un rôle déterminant [ou mode d'intégration dans le système de valeurs, de croyances et de normes par une adaptation ou une transformation] (p. 238).*

Or, les pratiques des métiers de l'interaction humaine selon Beckers (2007a) sont difficiles à cerner. Cette difficulté relève, pour la didacticienne, du fait que ce sont des métiers où « la maîtrise technique de l'objet d'intervention (par exemple, le corps du patient) doit nécessairement être complétée par la maîtrise de la relation avec le propriétaire de l'objet ainsi que des langages et codes de conduite en vigueur dans le contexte professionnel de l'interaction » (p. 44). Beckers (2007a) précise que, dans cette « interaction [qui] se déroule dans un cadre institutionnel particulier caractérisé par des formes d'activités normées [...], les activités langagières prennent une importance considérable et présentent des spécificités [à maîtriser] » (p. 40). Cette compétence à utiliser le langage dans l'interaction et à en maîtriser certaines spécificités, quand il s'agit précisément de production d'écrits professionnels, est nommée, dans le cadre de la présente recherche, la compétence à produire des écrits professionnels attendue dans l'exercice d'un métier ou d'une profession (la CPEP).

Ainsi, la compétence scripturale est revisitée sous l'angle spécifique de la production d'écrits professionnels, et ce, afin de mieux comprendre les attentes des employeurs de diplômés de la formation technique du collégial et de mieux diriger les pratiques d'encadrement, d'accompagnement et d'enseignement en fonction de ces attentes. La CPEP peut se résumer à un savoir-agir dans une famille de situations professionnelles sollicitant l'écriture en fonction des attentes du milieu. C'est autour de cette CPEP, comme concept restreint de la compétence scripturale, que ce sont articulés les travaux de collecte et d'analyse des données de la recherche.

### 2.3.1 Les ressources à mobiliser dans la mise en œuvre de la CPEP

Dans les contextes professionnels afférents à la formation technique, la compétence scripturale tient certes à la mobilisation d'éléments spécifiques, comme l'usage d'un vocabulaire spécialisé, l'emploi du registre approprié et le respect des contraintes énonciatives et pragmatiques des genres en usage dans un milieu professionnel (Libersan, Claing et Foucambert, 2010; Rinck et Sitri, 2012). Elle tient également à des aptitudes relationnelles dans une logique de communication, interne et externe, avec les différents acteurs du milieu professionnel, qu'il s'agisse de collègues, de supérieurs ou de clients (dans des domaines comme la technologie du génie électrique, l'administration ou le graphisme), de patients (dans des domaines comme les soins infirmiers), d'autorités ou de concitoyens (dans un domaine comme les techniques policières). Ainsi, pour Beaudet (2001), « la rédaction est une pratique professionnelle langagière et communicationnelle : elle mobilise les ressources de la langue pour donner forme à une action, une action discursive, qui prend place dans une situation de communication » (p. 3).

Dans cette perspective, l'activité rédactionnelle est « une activité de résolution de problème (écrire pour être compris), subdivisée en sous-problèmes relatifs à la textualité, à la communication et à la compréhension (Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996; Fayol, 2002; Flower et Hayes, 1981; Hayes, 1996; Kellog, 1987 et 2008) » (Beaudet et Rey, 2012, p. 174). Pour sa part, le problème à résoudre est alors « un acte de communication écrite avec une visée d'efficacité communicationnelle, [qui] demeure dépendant de l'analyse subjective du sujet écrivant et des valeurs qui connotent son mandat » (Beaudet et Rey, 2012, p. 174). Des enjeux socioéconomiques de différents ordres entrent alors en ligne de compte, où les acteurs impliqués peuvent être tout aussi influents que nombreux. Deviennent donc cruciaux les écrits professionnels servant, par exemple, à défendre une image professionnelle ou identitaire, à sceller une entente ou à soutenir une preuve à la cour. Selon Beaudet (2001), la communication par les textes professionnels

*s'inscrit [alors] comme une action parmi les autres actions d'une organisation ou d'une entreprise [, des] actions [qui] retentissent, par la suite, sur des destinataires avec des conséquences telles que, par exemple, changer une perception de la réalité, communiquer une marche à suivre, inspirer la confiance, attirer des investissements ou une nouvelle clientèle, prévenir des comportements à risque, susciter un regroupement, etc. (p. 3).*

Pour Beaudet (2001), la compétence de rédaction professionnelle relève principalement de la capacité à rédiger avec clarté, où le texte clair s'avère en quelque sorte le résultat attendu. Ainsi, « la clarté du texte produit en milieu de travail correspond à son efficacité et se mesure par la matérialisation, ou non, de l'action qu'il avait pour but de susciter »

(p. 3). Toujours selon Beudet (2001), l'exercice de la rédaction claire comprend plusieurs composantes essentielles et « ces composantes font système entre elles » (p. 14). Il s'agit de « connaissances théoriques, spécialisées, à partir desquelles il est possible de comprendre la mécanique de production de sens de l'intérieur des textes [qui se veulent] clairs, [bien écrits et destinés à atteindre leur but] selon les diverses circonstances entourant leurs mandats » (p. 14). Il s'agit aussi « d'opérations qui favorisent l'atteinte de la clarté du texte » (p. 2). En bref, pour Beudet, la compétence de rédaction professionnelle repose sur la maîtrise des « conditions d'émergence de la clarté du texte » (p. 2).

Beudet rejoint Bronckart (1996) et d'autres chercheurs du domaine de la linguistique textuelle dans cette perspective où le sens du texte pour le récepteur tient à ces conditions linguistiques, langagières et discursives, d'émergence de la clarté du texte. Il revient alors au scripteur, selon Beudet (2001), d'écrire avec lisibilité, cohésion, pertinence, cohérence, intelligibilité et compréhensibilité, des notions que la chercheuse décrit brièvement comme suit :

1. La <b>lisibilité</b>	→ La <b>lisibilité</b> du texte, tributaire de la facilité de lecture d'un écrit à partir de la phrase (microstructure du texte).
2. La <b>cohésion</b>	→ La <b>cohésion</b> , complémentaire à la lisibilité, tributaire de la compréhension de l'ensemble des subdivisions des développements thématiques dans un texte (superstructure du texte).
3. La <b>cohérence</b> et la <b>pertinence</b>	<p>→ La <b>cohérence</b>, relevant du sens global du texte pour le lecteur à travers son organisation (selon le principe de continuité référentielle<sup>18</sup>), et ce, à partir du respect de l'environnement cognitif et socio-idéologique du texte autant que d'éléments langagiers et discursifs (macrostructure du texte).</p> <p>→ La <b>pertinence</b>, liée à la cohérence sur le plan de l'organisation des contenus et relevant de la conformité aux lois du genre (Bakhtine, traduction française de 1984, cité par Ducrot et Schaeffer 1995, p. 503) et tenant à la réception de ce qui fait</p>

<sup>18</sup> La continuité référentielle renvoie aux stratégies de reprise de l'information (anaphore, cataphore, déictique, etc.) dans un texte afin d'assurer une cohérence, notamment par rapport au référent.

	écho à ce que le lecteur croit vrai ou plausible (Sperber et Wilson, 1986).
4. <b>L'intelligibilité</b> et la <b>compréhensibilité</b> <sup>19</sup>	→ L' <b>intelligibilité</b> ou la <b>compréhensibilité</b> , deux notions très proches, relevant de l'appréciation combinée de la cohésion et de la cohérence du texte.
	→ L' <b>intelligibilité</b> , se définissant comme l'ensemble des caractéristiques du texte qui en permettent une compréhension la plus exacte possible (Préfontaine et Lecavalier, 1996, p. 99).
	→ La <b>compréhensibilité</b> , se définissant comme le degré d'accessibilité au sens du texte (Boyer, 1992) (réservant à la compréhension une place de choix) en lien avec les motivations, intérêts, valeurs, intentions de lecture et milieu socioculturel du lecteur. (p. 4 à 11)

### 2.3.2 Le développement de la CPEP dans la formation

Dans son programme d'études, lorsqu'il développe sa compétence scripturale, l'étudiant écrit pour apprendre et s'appropriier des connaissances dans son domaine. Ainsi, comme le soulignent Blaser, Saussez et Bouhon (2015), l'écriture a un potentiel épistémique, « au sens où elle favorise l'appropriation de la connaissance et la construction des savoirs (Barré-De Miniac et Reuter, 2006; Chabanne et Bucheton, 2002a et 2002b; Schneuwly, 1995) », et heuristique, « au sens où elle favorise la découverte, la création et l'invention » (p. 51). Mais, l'étudiant est également confronté au défi d'apprendre à écrire pour être compris, à travers une écriture de type communicationnelle ou professionnelle associée à l'accomplissement d'un mandat (Beudet et Rey, 2012). Ainsi, dans le cadre de la formation dans les disciplines spécifiques des programmes techniques, où l'on prépare l'étudiant à gagner le marché de l'emploi, le développement de la compétence scripturale comporte nécessairement ce volet de développement de la compétence à produire des écrits professionnels.

<sup>19</sup> Beudet (2001) réfère à Irwin (dans Sorin 1996, p. 71) pour départager le propre de l'intelligibilité et de la compréhensibilité du texte. L'intelligibilité, sur l'axe de la relation texte-lecteur considéré dans les sciences du langage, « irait de pair avec la cohésion, c'est-à-dire l'aspect linguistique du texte. Quant à la compréhensibilité, sur l'axe de la relation lecteur-texte considérée dans les sciences de l'éducation, elle "serait directement liée aux comportements psychologiques du lecteur et à la cohérence textuelle" ». Beudet précise que, suivant ces deux points de vue, « [on reconnaît] aux marqueurs et opérateurs de cohésion ainsi que de cohérence un rôle déterminant dans la compréhension du texte, tout en postulant que la situation de communication dans laquelle se trouve le lecteur interfère dans le processus de compréhension » (p. 11).

Libersan, Claing et Foucambert (2010), en référence à la progression spiralaire des apprentissages décrite par Chartrand (2008), précisent que

*c'est en faisant l'expérience de situations de communication inconnues au secondaire et spécifiques des domaines de spécialité – rédiger des documents légaux dans les cours de techniques policières, par exemple –, ou encore, en redécouvrant des écrits familiers dont la forme et le contenu se complexifient au collégial, comme le rapport de laboratoire, que les élèves réinvestissent les habiletés déjà acquises et en développent de nouvelles (p. 6).*

Pour Beudet (2001), il ne fait aucun doute que la rédaction professionnelle s'enseigne et s'apprend par une pratique soutenue et par l'acquisition de connaissances spécialisées qui sont liées à la production de sens de l'intérieur des textes dans une situation de communication donnée. De plus, selon elle, l'enseignant doit se demander comment l'atteinte de clarté, par exemple, peut s'inscrire dans un processus de rédaction et quelles sont les opérations nécessaires à l'atteinte de cet objectif de clarté. En l'absence de telles interrogations et d'éléments de réponse afférents, le concept de clarté demeure flou et difficile à aborder d'un point de vue pédagogique. Ainsi, l'enseignement de la rédaction professionnelle va de pair avec l'explication et la description des conditions d'émergence de la clarté dans un texte en adoptant « le postulat qu'un texte [...] compris par son destinataire possède des qualités, des attributs qu'on peut décrire, en dehors des aptitudes cognitives des lecteurs » (p. 2).

Beudet (2001) réfère notamment aux attributs des genres et des types de textes. Rinck et Sitri (2012) soulignent, en ce sens, que, « dans le champ des littéracies universitaires, il est désormais établi que la formation à l'écrit doit se faire au travers des genres spécifiques à la discipline enseignée (par ex. Russell, 2002) [et que] le fait de travailler les compétences rédactionnelles à travers des genres disciplinaires permet d'envisager l'écrit en lien avec la construction des savoirs » (p. 76). Aux yeux des chercheuses, la notion du genre, propre à l'analyse de discours autant qu'à la didactique de l'écrit, est fondamentale dans la formation à la rédaction d'écrits professionnels.

Pour Rinck et Sitri (2012), « certaines compétences se présentent comme des compétences clés pour la maîtrise des genres professionnels » (p. 79), et ce, malgré le fait qu'elles puissent être identifiées à la suite d'une approche exploratoire ayant pour but de caractériser les genres selon une multitude de domaines. Selon elles, puisque « le monde professionnel se caractérise par l'hétérogénéité des dénominations génériques pour des textes proches dans leurs caractéristiques linguistiques et pragmatiques [par exemple, le compte-rendu et le procès-verbal]) mais également par l'hétérogénéité des textes

regroupés sous la même dénomination générique » (*Ibid.*, p. 75), des « distinctions d'ordre pragmatique et socio-institutionnelles » (*Ibid.*) sont donc à considérer dans l'enseignement et l'apprentissage de la rédaction professionnelle selon l'approche par genres.

Enfin, le développement de la CPEP dans la formation comprendrait également une dimension psychosociale. Dabène (1991) considère que « l'enseignement de l'écrit, c'est aussi le guidage de la construction des représentations » (p. 17), ce que corrobore Barré-De Miniac (2003) tout en soulignant « l'importance de la notion de systèmes représentationnels, variant selon les catégories socio-professionnelles, qui donnent sens à chacun des éléments pris dans un tel système » (p. 117). Ainsi, guider les représentations orienterait l'apprentissage de l'écriture ou l'acte d'écrire en situation professionnelle (Guillot, 2011) et favoriserait, donc, le développement de la CPEP.

## 2.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Les clarifications conceptuelles apportées dans ce chapitre ont jeté les bases d'une analyse de la contribution de la formation spécifique de certains programmes techniques du collégial au développement de la CPEP attendue dans l'exercice des métiers et professions, dont la mise en œuvre en contexte professionnel amène ou non aux résultats attendus par les employeurs. Le cadre théorique a permis de préciser la relation qui existe entre le développement de la compétence scripturale et le développement de la compétence professionnelle. Ainsi, la CPEP correspond en quelque sorte à la compétence scripturale professionnelle. Parmi les caractéristiques fondamentales de la CPEP, celle que l'élève qui est inscrit dans un programme de la formation technique du collégial menant à l'exercice d'un métier de l'interaction humaine (Beckers, 2007a) doit développer au cours de sa formation, se retrouvent la mobilisation de ressources pertinentes dans une situation professionnelle donnée : des savoirs, des savoir-faire ou habiletés ainsi que des attitudes et représentations socioprofessionnelles, puis une réflexivité sur son action professionnelle.

À la lumière de l'éclairage porté dans ce chapitre sur les concepts de la compétence professionnelle, de la compétence scripturale et de la CPEP, et ce, autant dans la perspective de la didactique professionnelle que dans la perspective de la didactique de l'écrit, le développement d'une réponse à la question de recherche a pu se faire. Il s'agissait de décrire en quoi la formation spécifique de certains programmes techniques contribue au développement de la compétence à produire des écrits professionnels

(CPEP) attendue dans l'exercice d'un métier ou d'une profession, dans un contexte où cette CPEP est présentement insatisfaisante aux yeux des employeurs. Des questions de différents ordres ont aiguillé cette description :

→ De quels éléments relève principalement la <b>CPEP pour les employeurs</b> ?
→ Dans quelle mesure les <b>devis des programmes</b> techniques planifient-ils le développement de la CPEP?
→ Dans quelle mesure les enseignants de la formation spécifique des programmes techniques se sentent-ils responsables de la <b>prise en charge de l'objet « français écrit »</b> ?
→ Dans quelle mesure les enseignants de la formation spécifique des programmes techniques <b>prennent-ils en charge l'objet « français écrit »</b> dans l'optique du développement d'une <b>compétence professionnelle</b> ?
→ À travers quelles <b>pratiques</b> les enseignants de la formation spécifique des programmes techniques enseignent-ils les <b>éléments de la CPEP</b> considérés cruciaux par les employeurs?
→ S'il y a lieu, quelles <b>pistes d'amélioration</b> de la <b>contribution de la formation technique au développement de la CPEP</b> pourraient être envisagées?

Pour répondre à de telles questions, la présente recherche s'est penchée sur la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au regard de ce qui est attendu sur le marché du travail en matière de production d'écrits professionnels. Étant donné le caractère multidimensionnel du problème de recherche, la formulation d'objectifs de recherche est tout indiquée (Bouchard 2011); ces objectifs ont orienté la collecte et l'analyse des données. Une relation étroite lie les trois objectifs spécifiques. Lors de l'interprétation des résultats de la recherche, la description de la contribution de la formation au développement de la CPEP s'est effectuée à la lumière de la description de la CPEP telle que conçue par les employeurs, puis, la confrontation de ces deux réalités a mené à des pistes d'amélioration de la formation, qui ont été considérées dans l'optique d'un arrimage.

Voici donc les objectifs de la recherche qui ont été poursuivis selon la méthodologie présentée dans le prochain chapitre :

**Objectif général**

→ Décrire en quoi la formation spécifique des programmes techniques du collégial contribue au développement de la CPEP au regard des attentes des employeurs en matière de production d'écrits professionnels

**Objectif spécifique 1**

→ Décrire la CPEP telle que conçue par les employeurs

**Objectif spécifique 2**

→ Décrire la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP

**Objectif spécifique 3**

→ Explorer, au besoin, des pistes d'amélioration de la contribution de la formation technique au développement de la CPEP



## CHAPITRE 3

# MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre expose la méthodologie employée pour décrire en quoi la formation spécifique des programmes techniques du collégial contribue au développement de la compétence à produire des écrits professionnels attendue dans l'exercice d'un métier ou d'une profession (CPEP) au regard des attentes des employeurs. Dans un premier temps sont présentés le type de recherche, les programmes retenus pour l'étude, le schéma d'opérationnalisation des concepts ainsi que le design méthodologique de la recherche. Dans un deuxième temps, un tableau des participants, du corpus (le cas échéant), de l'instrumentation et du déroulement de la collecte de données est brossé pour chacune des étapes des trois phases du design méthodologique. Puis, dans un troisième temps, le processus d'analyse de l'ensemble des données recueillies et les considérations éthiques de la recherche sont décrits.

### 3.1 TYPE DE RECHERCHE

La recherche vise à décrire, d'une part, la conception de la CPEP par les employeurs et, d'autre part, la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP au regard des attentes de ces employeurs. Elle vise aussi à explorer des pistes d'amélioration de la formation. La recherche a pour but de dresser le portrait d'une réalité, en envisageant que cette réalité puisse évoluer. Même si elle s'inscrit dans le prolongement d'une recherche menée par Pelletier, Lachapelle et Debeurme (2015) portant essentiellement sur l'évaluation de la qualité du français dans les cours de la formation spécifique des programmes techniques, elle se définit comme une recherche descriptive exploratoire. Elle vise à clarifier un problème qui n'est pas encore clairement défini, à combler un vide (Van der Maren, 1995). La recherche ne consiste donc aucunement à évaluer la réalité étudiée ou à poser un jugement sur elle. Cette recherche descriptive a également un caractère confirmatoire (Thouin, 2014), dans la mesure où elle vise à vérifier l'hypothèse qu'il existerait un lien entre la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP et la satisfaction des employeurs quant à la mise en œuvre de cette compétence par les diplômés.

Il s'agit, par ailleurs, d'une recherche de type collaboratif menée par deux enseignants-chercheurs et deux conseillers pédagogiques, qui entretiennent chacun un rapport

particulier avec la réalité étudiée, un rapport de praticiens notamment. Ainsi, la construction des connaissances a pu s'effectuer en lien direct avec la pratique professionnelle, en « considération du contexte réel où cette pratique est actualisée » (Bednarz, 2013, p.10).

À toutes les étapes de la recherche, la collaboration s'est effectuée par une « consultation constante des praticiens et [la] prise en compte des corrections [suggérées] » (Thouin, 2014, p. 188). Les conseillers pédagogiques ont notamment vérifié tous les instruments de collecte des données et participé à l'analyse des données. Ils ont, en outre, relu toutes les sections du présent rapport. Par ailleurs, l'équipe de recherche a bénéficié du soutien constant d'experts affiliés au Collectif sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (Collectif CLÉ<sup>20</sup>), dont celui de Godelieve Debeurme, professeure titulaire et spécialiste en didactique du français à l'Université de Sherbrooke.

## 3.2 PROGRAMMES RETENUS

Dans l'optique où la présente recherche s'inscrit dans la suite de celle de Pelletier, Lachapelle et Debeurme (2015), les programmes (ou groupes de programmes) à l'étude sont les mêmes. Ce choix repose notamment sur un aspect d'ordre pratique : comme tous les membres de l'équipe de recherche sont affiliés au Cégep de Sherbrooke, il apparaissait plus judicieux, pour faciliter la tenue d'entretiens avec des enseignants, notamment, d'opter pour des programmes offerts au Cégep de Sherbrooke.

Les programmes à l'étude appartiennent aux cinq familles de classification ministérielle (techniques administratives, techniques artistiques, techniques biologiques, techniques physiques et techniques humaines). Ces programmes sont rattachés à des domaines d'emploi où la compétence à communiquer par écrit est sollicitée de manière variée et leurs finissants obtiennent un taux de réussite à l'Épreuve uniforme de français (EUF) allant

---

<sup>20</sup> Le Collectif CLÉ [www.collectif-cle.com] est une équipe à la fois interrégionale, interuniversitaire et interordres regroupant à ce jour une vingtaine de chercheuses et chercheurs (notamment du Cégep de Sherbrooke, de l'Université de Sherbrooke et de l'Université Bishop's), des chercheuses et chercheurs collaborateurs de Vancouver et des États-Unis et deux collaborateurs des milieux de pratique, ainsi qu'une trentaine d'étudiantes et étudiants à la maîtrise et au doctorat. Sa direction conjointe est assurée par deux spécialistes de la didactique du français de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke : Olivier Dezutter, professeur titulaire au Département de pédagogie et Julie Myre-Bisaillon, professeure titulaire au Département d'adaptation scolaire et sociale. Le travail du Collectif CLÉ, prenant appui sur plusieurs projets collectifs en cours ou à venir, porte essentiellement sur les modes d'enseignement et d'apprentissage pour une continuité des apprentissages en lecture et en écriture au service de la réussite scolaire selon les quatre axes de programmation suivant : (1) La continuité à travers les différents ordres d'enseignement, (2) La continuité entre les différentes langues (langue première, langue d'enseignement, langue seconde) et dans l'ensemble des disciplines scolaires, (3) La continuité dans les différents contextes d'apprentissage (contexte formel et informel), incluant une prise en compte des nouveaux supports technologiques et (4) La continuité dans l'accompagnement des élèves en difficulté d'apprentissage.

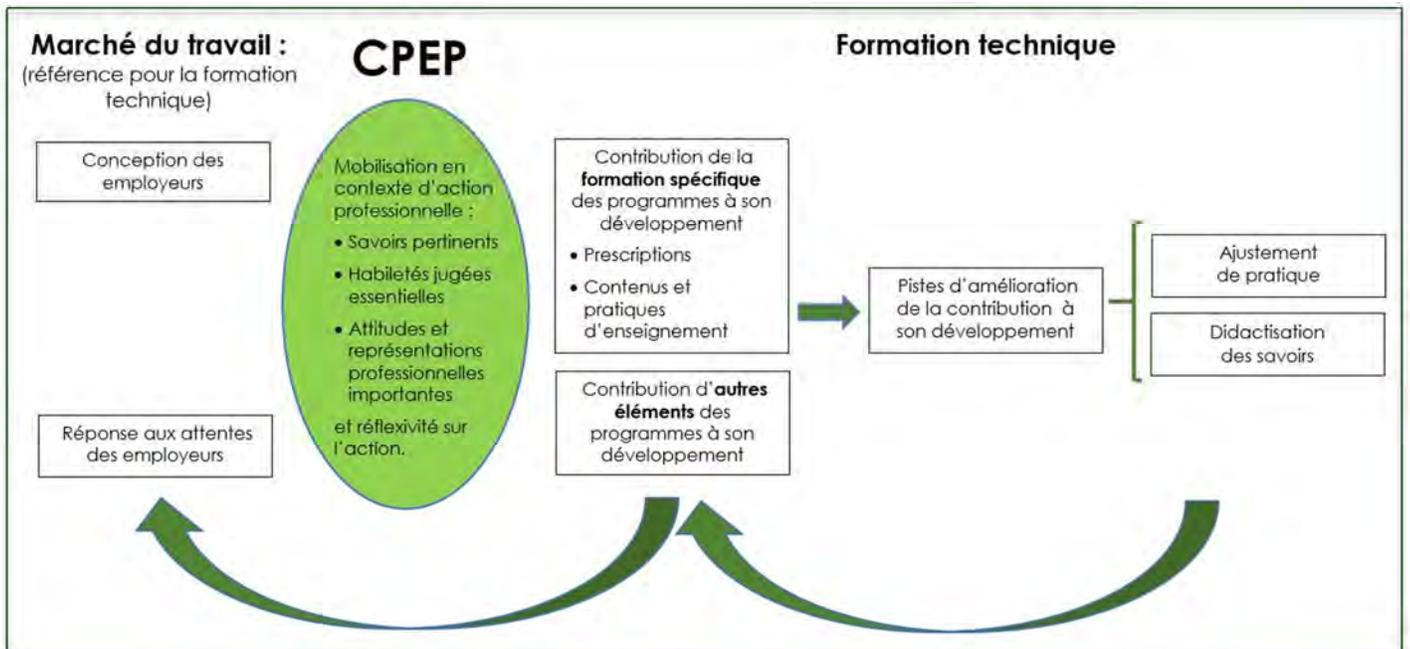
de faible à élevé. Il s'agit des programmes de Techniques policières (310.A0), de Soins infirmiers (180.A0), de Graphisme (570.A0), des trois programmes du génie électrique : Technologie de systèmes ordonnés, Technologie de l'électronique – Télécommunication et Technologie de l'électronique industrielle (243.A0, 243.B0 et 243. C0) et, enfin, de deux programmes d'administration, soit Techniques de comptabilité et gestion et Gestion de commerces (410.B0 et 410.D0).

Le regroupement des programmes en deux ensembles a été effectué a priori pour des raisons d'ordre statistique, puisque certains échantillons de répondants étaient plus petits que 30. Le regroupement a été effectué au regard de la fonction dominante des écrits professionnels produits dans les domaines d'emploi afférents. Ce classement se base sur le modèle des fonctions du langage de Jakobson (1963). Dans ce modèle, la fonction informative est orientée vers le contexte (comme c'est le cas dans les rapports d'événement que rédigent les policiers et policières ou les notes d'observation que doivent consigner les infirmiers et infirmières), alors que la fonction incitative est orientée vers le destinataire (dans le cas, par exemple, des argumentaires de projet, des documents promotionnels ou des courriels de suivi de dossier). Ainsi, les programmes de Techniques policières et de Soins infirmiers sont considérés comme des programmes où les écrits à produire sont à dominante informative, tandis que les programmes de Graphisme, de Technologie du génie électrique et de Techniques administratives sont considérés comme des programmes où les écrits à produire sont à dominante incitative. Dans la section des résultats, ces regroupements seront respectivement représentés par les icônes :  

### 3.3 SCHEMA D'OPERATIONNALISATION DES CONCEPTS

Les concepts présentés dans le chapitre 2 ont servi d'appui aux travaux de collecte et d'analyse des données qui seront présentés dans les prochaines sections. Ces concepts ont guidé la composition de l'instrumentation des trois phases de la recherche ainsi que de la constitution des bases de l'analyse, en l'occurrence l'identification des facteurs et variables pertinents et la détermination des catégories de codage. L'opérationnalisation de ces concepts a permis d'atteindre chacun des objectifs spécifiques de la recherche, à savoir : 1) de décrire la CPEP telle que conçue par les employeurs, 2) de décrire la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP et 3) d'explorer des pistes d'amélioration de la contribution de la formation technique au développement de la CPEP.

La figure 8 présente le schéma d'opérationnalisation qui met en relation les concepts fondamentaux sur lesquels s'appuie la recherche.



**Figure 8**  
*Schéma d'opérationnalisation des concepts fondamentaux sur lesquels s'appuie la recherche*

### 3.4 DESIGN MÉTHODOLOGIQUE

La mixité méthodologique est tout indiquée dans l'étude d'un phénomène comme celui de la CPEP et des acteurs impliqués dans son développement et sa mise en œuvre. L'approche mixte est d'ailleurs devenue une voie incontournable dans le champ des sciences de l'éducation (Johnson et Onwuegbuzie, 2004). Elle favorise, entre autres choses, la contribution des résultats de la recherche à la mise en place de pratiques éducatives pertinentes (Pinard, Potvin et Rousseau, 2004). Par ailleurs, comme le croient Condomines et Hennequin (2013), la mixité méthodologique sert l'étude de sujets sensibles, relevant notamment des émotions et des valeurs.

L'approche mixte, comme paradigme, a permis aux chercheurs de respecter le mieux l'épistémologie de leur recherche et de la justifier sur les plans théorique et méthodologique suivant la logique de la problématique. Ce sont le pragmatisme et la multiplication des points de vue inhérents à la philosophie de l'approche mixte que les chercheurs trouvent particulièrement appropriés, avec tout ce qu'ils impliquent de convergence et de pertinence (Creswell et Plano Clark, 2011; Pinard, Potvin et Rousseau,

2004). Ainsi, les chercheurs ont adopté une méthodologie mixte afin « d'enrichir la compréhension de l'objet de recherche, d'accéder à sa complexité et de tendre vers une polyvalidation des résultats ainsi obtenus » (Pinard, Potvin et Rousseau, 2004, p. 78). En outre, comme leur recherche va de pair avec la mixité disciplinaire, la mixité institutionnelle et la mixité de leur équipe, l'approche mixte de la coconstruction des phénomènes et des savoirs leur semblait fort à propos.

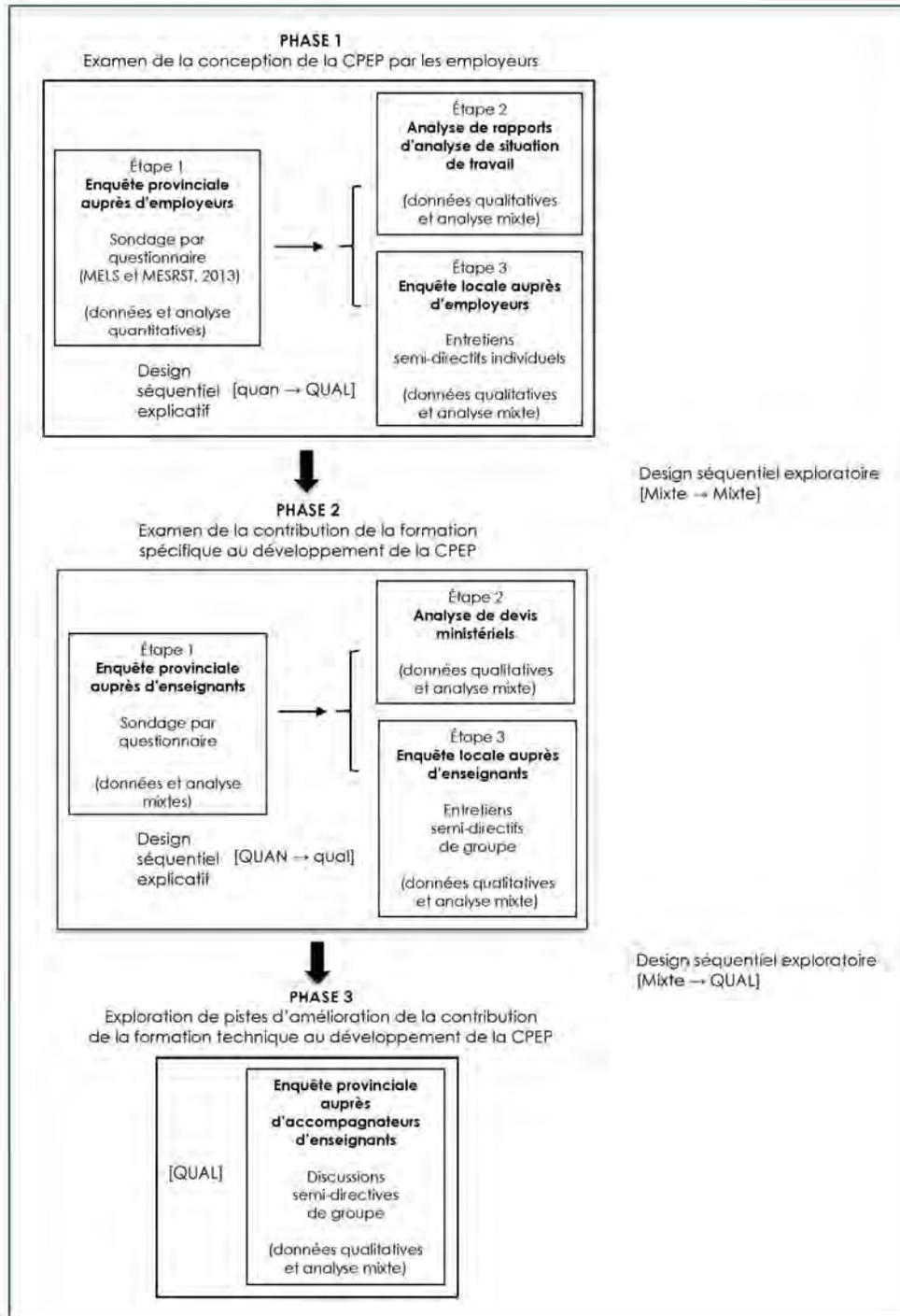
Le design méthodologique mixte de la recherche a permis de recueillir et d'analyser de manière parallèle et convergente des données provenant de documents constitutifs des programmes d'études ainsi que d'enquêtes auprès de trois groupes cibles : employeurs, enseignants et accompagnateurs d'enseignants répondants de la réussite et du dossier du français (des réseaux Repcar et Repfran).

Suivant ses trois objectifs spécifiques, la recherche s'est déroulée en trois phases : 1) une première phase consistant en l'examen de la conception de la CPEP par les employeurs, 2) une deuxième phase consistant en l'examen de la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP et 3) une troisième phase consistant en l'exploration de pistes d'amélioration de la formation technique au développement de la CPEP. D'une phase à l'autre, la recherche s'est déroulée suivant un design mixte séquentiel exploratoire (Creswell et Plano Clark, 2011), une phase conduisant à la prochaine en l'influençant. Ainsi, l'examen de la conception de la CPEP par les employeurs a conduit à l'élaboration des instruments de collecte des données pour l'examen de la contribution de la formation spécifique à son développement, puis l'examen de cette contribution de la formation a permis de développer les instruments de collecte pour l'exploration de pistes d'amélioration.

Par ailleurs, à l'intérieur des première et deuxième phases de la recherche, un design mixte séquentiel explicatif (Creswell et Plano Clark, 2011) a été suivi, une deuxième étape apportant un éclairage particulier à une première étape. Dans la première phase, des entretiens individuels ont permis de comprendre le sens des données d'un sondage gouvernemental, tandis que, dans la deuxième phase, des entretiens de groupe ont servi à apporter éclaircissement et approfondissement aux données d'un autre sondage, cette fois réalisé dans le cadre de la présente recherche.

Le design méthodologique global de la recherche est présenté à la figure 9. Dans la figure, les abréviations « quan » et « qual » réfèrent respectivement au caractère quantitatif et au caractère qualitatif d'une phase ou d'une étape de la recherche; elles sont écrites en

majuscules ou en minuscules selon leur dominance. La figure montre que le quantitatif est dominant dans la première phase, alors que le qualitatif est dominant dans les deuxième et troisième phases. Les détails de la collecte et de l'analyse des données dans les différentes phases de la recherche seront présentés dans les prochaines sections.



**Figure 9**  
*Design méthodologique de la recherche*

## 3.5 COLLECTE DES DONNÉES

### 3.5.1 Participants

À chacune des phases de cette recherche de nature descriptive, des méthodes d'échantillonnage non probabilistes ont été utilisées. Même si elles ne permettent pas de mesurer la fiabilité de l'échantillon ni d'estimer le biais possible, ces méthodes ont été retenues au regard des objectifs de la recherche et pour des raisons pratiques d'économie de temps et de ressources.

#### 3.5.1.1 Phase 1 : examen de la conception de la CPEP par les employeurs

La population étudiée à la phase 1 de la recherche se compose des employeurs québécois de diplômés des programmes techniques à l'étude. Ils ont été interrogés dans un sondage, puis au cours d'entretiens. Les répondants sont des personnes proches de celles dont elles fournissent une évaluation du travail. Ils sont préférablement des chefs de services, des contremaitres ou des chefs d'équipe (ce qui correspond à une gestion au sein d'un service), mais ils peuvent aussi être présidents-directeurs généraux, directeurs généraux, directeurs, directeurs des ressources humaines, employés aux ressources humaines ou occuper une autre fonction (ce qui correspond à une gestion de direction au sein d'un service de ressources humaines).<sup>21</sup>

#### **Étape 1 : Sondage gouvernemental à l'échelle du Québec**

C'est l'accès aux données recueillies au cours du sondage du MELS et du MESRST (2013) qui a permis de mener cette phase de la recherche. L'échantillon total du MELS et du MESRST (2013) est de 1531 répondants (sur une possibilité de 5 898 suivant le nombre de questionnaires qui ont été postés)<sup>22</sup>. Il s'agit des employeurs qui ont rempli le questionnaire qui leur a été envoyé en 2009 et qui ont confirmé avoir embauché, entre 2005 et le moment où ils ont rempli le questionnaire, une ou plusieurs personnes diplômées dans le champ d'études visé. L'échantillonnage était donc de type volontaire. Pour les besoins spécifiques de la présente recherche, 204 de ces 1531 répondants ont été retenus. Il s'agit des employeurs ayant embauché des diplômés des programmes (ou groupes de programmes<sup>23</sup>) à l'étude.

---

<sup>21</sup> Ce choix repose sur les travaux du MESRST et du MELS (2013) sur la satisfaction des employeurs relativement aux connaissances, aux capacités ou habiletés et aux attitudes à l'égard du travail des recrues titulaires d'un diplôme de la formation technique ainsi qu'à leur compétence et à leur rendement.

<sup>22</sup> Le taux de participation est donc de 26 %.

<sup>23</sup> Ces regroupements ont été effectués à partir des numéros de programmes dans la banque de données du sondage MESRST et du MELS (2013).

Le tableau 2 répartit les répondants selon le programme (ou groupe de programmes) des diplômés qu'ils embauchent et en présente deux caractéristiques, à savoir le niveau de gestion ainsi que la taille de l'entreprise qu'ils représentent. Il faut ici noter que les chiffres présentés ne totalisent parfois pas le nombre de répondants de l'échantillon : c'est le fait que certains répondants n'ont pas répondu aux questions du MESRST et du MELS (2013) concernées qui explique l'écart.

**Tableau 2**  
**Caractéristiques des employeurs ayant participé au sondage gouvernemental (n = 204)**

Caractéristiques des employeurs						
Programmes (ou groupes de programmes)	Niveau de gestion			Nombre d'employés de l'entreprise (à temps plein, à temps partiel, à la pièce, etc.)		
	Direction/ Ressources humaines	Service	Autre	De 1 à 49 employés	De 50 à 249 employés	250 employés et plus
Techniques policières (n = 25)	7	11	7	3	15	7
Soins infirmiers (n = 76)	30	11	35	2	14	59
Graphisme (n = 16)	9	2	5	7	8	1
Technologie du génie électrique (n = 75)	45	20	11	24	31	18
Techniques administratives (n = 12)	6	4	2	9	2	0

### Étape 2 : Entretiens semi-directifs individuels dans la région de Sherbrooke

À cette deuxième étape de la première phase de la recherche, l'échantillon est intentionnel et proximal. Comme tous les membres de l'équipe de recherche travaillent au cégep de Sherbrooke et que la durée de la recherche était relativement restreinte, il leur apparaissait plus réaliste de concentrer leurs activités dans la région de l'Estrie. L'échantillonnage s'est fait au jugé; dix employeurs des domaines d'emploi afférents aux programmes (ou groupes de programmes) étudiés ont été sélectionnés parce qu'ils sont caractéristiques de la population. Les employeurs retenus proviennent de la liste des plus importants employeurs de diplômés des programmes (ou groupes de programmes) à l'étude au cégep de Sherbrooke fournie par le responsable du Service de liaison cégep-

entreprises du cégep de Sherbrooke; cette liste a été complétée par quelques enseignants de la formation spécifique desdits programmes (ou groupes de programmes).

Plus précisément, deux employeurs par programme (ou groupe de programmes) ont été interrogés <sup>24</sup>. Le tableau 3 présente les caractéristiques des répondants selon les programmes (ou groupes de programmes) des diplômés qu'ils embauchent. Une variable a ici été ajoutée au niveau de gestion et à la taille de l'entreprise, soit la perception de sa compétence en français écrit.

**Tableau 3**  
**Caractéristiques des employeurs ayant participé aux entretiens semi-directifs individuels (n = 10)**

Caractéristiques des employeurs								
Programmes (ou groupes de programmes)	Perception de sa compétence en français écrit			Niveau de gestion		Nombre d'employés de l'entreprise (à temps plein, à temps partiel, à la pièce, etc.)		
	Moyenne-ment compétent	Plutôt compétent	Très compétent	Direction/Ressources humaines	Service	De 1 à 49 employés	De 50 à 249 employés	250 employés et plus
Techniques policières (n = 2)	1	0	1	2	0	0	1	1
Soins infirmiers (n = 2)	0	1	1	1	1	0	0	2
Graphisme (n = 2)	1	0	1	1	1	2	0	0
Technologies du génie électrique (n = 2)	0	1	1	0	2	0	1	1
Techniques administratives (n = 2)	1	1	0	2	0	0	1	1

Un nombre minimal de participants a ici pu conduire à des résultats valides. Suivant Seidman (1991) et Boutin (1997), la rigueur de la démarche a pu assurer la représentativité suffisante des éléments constitutifs de la population (ses caractéristiques ont été prises en considération) ainsi que la saturation de l'information (les données sont devenues redondantes).

<sup>24</sup> Afin de mieux répondre à l'ensemble des questions dont les thèmes leur avaient été soumis avant l'entretien, trois employeurs ont choisi d'être accompagnés d'un autre membre de l'entreprise travaillant de plus près avec les diplômés embauchés.

### 3.5.1.2 Phase 2 : examen de la contribution de la formation spécifique au développement de la CPEP

La population étudiée à la phase 2 de la recherche est constituée des enseignants de la formation spécifique des programmes techniques à l'étude dans l'ensemble du réseau collégial. Il s'agit tant d'enseignants de disciplines principales que d'enseignants de disciplines contributives. Ces enseignants ont été interrogés dans un sondage, puis au cours d'entretiens.

#### Étape 1 : Sondage à l'échelle du Québec

Pour cette première étape de la deuxième phase de la recherche, l'échantillon se compose de 228 répondants<sup>25</sup>. La méthode d'échantillonnage qui a été employée est l'échantillonnage volontaire. Aucun participant n'a été exclu pour quelque raison que ce soit; tous les questionnaires reçus ont été traités, sauf trois qui constituaient des doublons.

Le tableau suivant répartit les répondants selon les programmes (ou groupes de programmes) à l'étude et en présente certaines caractéristiques. Il est à noter que, pour ce qui est de la prescription de développer un ou des aspects de la communication écrite en français pour un cours donné, plusieurs « *Je ne sais pas.* » se sont retrouvés dans les réponses des participants.

---

<sup>25</sup> Le nombre d'établissements qui offrent au moins un des programmes à l'étude s'élève à 48. Ce sont, en moyenne, 3,5 des huit programmes qui sont offerts. Le nombre d'enseignants concernés par programme varie d'un établissement à l'autre; il est ici estimé à 5. Un taux de réponse d'environ 27 % a donc été obtenu.

**Tableau 4**  
**Caractéristiques des enseignants ayant participé au sondage (n = 228)**

Programmes (ou groupes de programmes)	Caractéristiques des enseignants									
	Anciens employeurs	Perception de sa compétence en français écrit				Discipline d'enseignement		Caractéristiques du cours où les étudiants sont appelés à rédiger le plus		
		Peu compétent	Moyennement compétent	Plutôt compétent	Très compétent	Principale	Contributive	Avec stage	Avec épreuve synthèse de programme	Devant officiellement développer un ou des aspects de la communication écrite en français
Techniques policières (n = 23)	5	0	7	9	7	19	4	4	5	8
Soins infirmiers (n = 127)	21	3	29	66	29	102	25	98	45	54
Graphisme (n = 7)	5	0	0	5	2	7	0	2	2	4
Technologie du génie électrique (n = 23)	4	0	8	13	2	19	4	1	9	8
Techniques administratives (n = 48)	10	0	11	23	14	43	5	9	10	27

Le fait d'échantillonner des participants volontaires a ici pu introduire certains biais. Statistique Canada (2013) mentionne à cet effet que, souvent dans ce type de sondages, « seuls les gens qui se soucient assez fortement d'une façon ou d'une autre de la question étudiée ont tendance à répondre » et que « la majorité silencieuse n'y répond généralement pas ». D'autres biais pourraient, par ailleurs, être dus au fait que les participants se sont vu offrir la possibilité de gagner un prix (dont il sera question dans la section suivante) pour les inciter à participer.

### Étape 2 : Entretiens semi-directifs de groupe dans la région de Sherbrooke

Pour cette deuxième étape de la deuxième phase de la recherche, l'échantillon est intentionnel et proximal. Comme c'était le cas pour les entretiens auprès d'employeurs et pour les mêmes raisons, l'échantillonnage s'est aussi fait au jugé; 11 enseignants des différents programmes (ou groupes de programmes) étudiés ont été sélectionnés parce qu'ils sont caractéristiques de la population. Plus précisément, deux ou trois enseignants

par programme (ou groupe de programmes) ont fait partie des groupes de discussion, cinq au total en ce qui concerne les programmes (ou groupe de programmes) où les écrits produits sont à dominante informative et six au total en ce qui concerne les programmes (ou groupe de programmes) où les écrits produits sont à dominante incitative. Pour chacun des programmes (ou groupe de programmes), un enseignant d'une discipline contributive faisait partie du groupe. Le tableau 5 présente certaines caractéristiques des répondants selon les programmes (ou groupes de programmes) à l'étude. Il est à noter qu'aucun des enseignants interrogés n'a été un ancien employeur auparavant, contrairement à certains enseignants interrogés lors du sondage.

**Tableau 5**  
**Caractéristiques des enseignants ayant participé aux entretiens semi-directifs de groupe (n = 11)**

Groupes	Programmes (ou groupes de programmes)	Caractéristiques des enseignants								
		Perception de sa compétence en français écrit				Discipline d'enseignement		Caractéristiques du cours où les étudiants sont appelés à rédiger le plus		
		Peu compétent	Moyennement compétent	Plutôt compétent	Très compétent	Principale	Contributive	Avec stage	Avec épreuve synthèse de programme	Devant officiellement développer un ou des aspects de la communication écrite en français*
1 (n = 5)	Techniques policières (n = 3)	0	0	3	0	1	2	1	1	2
	Soins infirmiers (n = 2)		1	0	1	1	1	0	0	0
2 (n = 6)	Graphisme (n = 2)	0	0	1	1	1	1	0	0	2
	Technologie du génie électrique (n = 2)	0	2	0	0	2	0	0	2	2
	Techniques administratives (n = 2)	1	1	0	0	1	1	0	0	0

Comme pour les entretiens auprès d'employeurs, un nombre minimal de participants a pu conduire à des résultats valides : la représentativité suffisante des éléments constitutifs de la population et la saturation de l'information ont encore été assurées.

### 3.5.1.3 Phase 3 : exploration de pistes d'amélioration de la contribution de la formation au développement de la CPEP

#### Discussions semi-directives de groupe à l'échelle du Québec

Pour cette dernière phase de la recherche qui concerne les accompagnateurs d'enseignants, la méthode d'échantillonnage de commodité a été employée. L'échantillon est formé de 84 participants<sup>26</sup>, qui ont été répartis en groupes de discussion. Ce sont les répondants de la réussite (du réseau Repcar) et les répondants du dossier français (du réseau Repfran)<sup>27</sup>, de différents établissements collégiaux à l'échelle du Québec, qui participaient à l'une des activités du colloque annuel du Carrefour de la réussite au collégial 2016. Le tableau 6 présente certaines caractéristiques des répondants. Il est à noter que deux des participants ne sont ni repcar, ni repfran et que l'un d'eux ne travaille pas dans un établissement collégial. Un autre fait à considérer est que certains participants occupent une double fonction au sein d'un même établissement. Également, certaines données sont manquantes dans le tableau en raison de la non-réponse de participants à certaines des questions visant à dresser leur portrait.

**Tableau 6**  
**Caractéristiques des accompagnateurs d'enseignants**  
**ayant participé aux discussions semi-directives de groupe (n = 84)**

Réseau	Repcar	38
	Repfran	50
Fonction	Cadre	10
	Conseiller pédagogique	40
	Enseignant	30
	Conseiller d'orientation - Aide pédagogique individuel	3
Ancien employeur		3
Établissement d'attache	Collège privé	4
	Collège public	78

<sup>26</sup> Le nombre total d'établissements collégiaux francophones (regroupant les établissements publics, les établissements privés et les écoles gouvernementales) s'élève à 66. Ces établissements comptent probablement tous un repcar et un repfran. Un taux de réponse d'environ 64 % a donc possiblement été obtenu.

<sup>27</sup> Les réseaux Repcar et Repfran ont été créés par le Carrefour de la réussite au collégial, lui-même créé par la Fédération des cégeps. Dans le cadre de leurs fonctions, les répondants des deux réseaux interviennent notamment auprès des enseignants de la formation spécifique des programmes techniques. Les repcars offrent un soutien à la réussite et à la persévérance et contribuent ainsi à l'amélioration de la diplomation des étudiants. De leur côté, les repfrans contribuent à la valorisation et à l'amélioration des compétences langagières en français dans leur établissement respectif.

	École gouvernementale	1
	Grande région métropolitaine	39
	Autre région	32
Perception de sa compétence en français écrit	Moyennement compétent	7
	Plutôt compétent	27
	Très compétent	49

La méthode de l'échantillonnage de commodité, essentiellement guidée par des motifs d'ordre pratique, n'est normalement pas choisie pour assurer la représentativité de la population (Statistique Canada, 2013). Par contre, compte tenu du nombre élevé de participants à cette phase de la recherche, l'écart entre l'échantillon et la population est mince, ce qui assure ici la représentativité des résultats.

Par ailleurs, les accompagnateurs ont été appelés à se répartir en groupes de discussion de six à sept personnes en respectant une certaine mixité repcar/repfran. Ainsi, 14 groupes ont été créés. Le tableau 7 dresse un portrait de ces groupes.

**Tableau 7**  
**Caractéristiques des groupes de discussion d'accompagnateurs d'enseignants (n = 14)**

Groupes		Caractéristiques des groupes d'accompagnateurs					
	Nombre de participants	Répartition Repcar/ Repfran	Répartition Fonctions	Anciens employeurs	Répartition Privé/Public et école gouvernementale	Répartition Grande région métropolitaine/ Autre région	Répartition Perception de sa compétence en français écrit
1	6	1-5	Majoritairement composé d'enseignants	0	0-6	3-2	Majoritairement composé de très compétents
2	6	3-3	Majoritairement composé de conseillers pédagogiques	1	1-5	4-1	Majoritairement composé de plutôt compétents
3	7	2-5	Majoritairement composé de cadres	0	2-5	3-3	Majoritairement composé de très compétents
4	8	3-5	Majoritairement composé d'enseignants	0	0-8	2-4	Majoritairement composé de très compétents
5	3	2-1	Majoritairement composé de	0	0-3	2-1	Majoritairement composé de très compétents

			conseillers pédagogiques				
6	5	3-2	Majoritairement composé de conseillers pédagogique	0	0-5	3-2	Composition hétérogène
7	7	3-4	Majoritairement composé d'enseignants	1	0-7	6-1	Majoritairement composé de très compétents
8	6	3-4	Majoritairement composé de cadres	0	0-6	5-0	Majoritairement composé de très compétents
9	7	4-4	Majoritairement composé de conseillers pédagogiques	0	0-7	3-4	Majoritairement composé de très compétents
10	7	5-2	Majoritairement composé de conseillers pédagogiques	1	0-7	1-6	Majoritairement composé de plutôt compétents
11	5	2-4	Composition hétérogène	0	1-4	3-0	Majoritairement composé de très compétents
12	7	3-3	Majoritairement composé de conseillers pédagogiques	0	0-7	2-4	Majoritairement composé de très compétents
13	6	3-3	Composition hétérogène	0	0-6	2-3	Majoritairement composé de très compétents
14	4	1	Composition hétérogène	0	0-4	1-0	Composition hétérogène

## 3.5.2 Corpus

### 3.5.2.1 Phase 1 : examen de la conception de la CPEP par les employeurs

À cette étape de la première phase de la recherche qui concerne les employeurs, des rapports d'analyse de situation de travail (AST) ont également été examinés. Le MEQ (2002), dans son guide d'animation des ateliers au cours desquels se déroule l'AST, mentionne que cette analyse « permet de franchir l'une des étapes cruciales du processus d'élaboration de programmes d'études appliqué au ministère de l'Éducation » (p. 1). L'AST est notamment effectuée par « des représentants du monde du travail » (*Ibid.*), c'est-à-dire des « personnes exerçant et encadrant de près la profession ou le métier considéré » (*Ibid.*). Ces personnes sont « des ouvriers qualifiés, des techniciens spécialisés et du personnel d'encadrement technique ou administratif immédiat » (*Ibid.*, p. 6).

Le MEQ (2002) précise que « l'AST a pour objet d'obtenir les renseignements les plus pertinents et les plus exhaustifs possible au sujet de la profession ou du métier et des qualités que doivent posséder les personnes qui l'exercent » (*Ibid.*, p. 1). Divers renseignements sont alors recueillis : « 1) la séquence des tâches et des opérations de la ou des fonctions considérées, 2) l'importance relative de chaque tâche, sa fréquence d'exécution et ses conditions de réalisation, 3) les critères de performance et 4) les habiletés transférables et les comportements socioaffectifs nécessaires » (*Ibid.*, p. 3). Ainsi, le portrait le plus complet possible d'une profession ou d'un métier vise à être dressé, un portrait qui, de surcroît, doit « tenir compte de l'état actuel de l'exercice de la profession [ou du métier] et de son évolution prévisible au cours des cinq prochaines années » (*Ibid.*, p. 6).

L'AST conduit à déterminer les « compétences nécessaires à l'exercice [d'une] profession ou [d'un] métier (responsabilités, rôles, tâches et opérations, habiletés et activités, exigences particulières, etc.) » (*Ibid.*) ainsi qu'à définir des objectifs opérationnels. De plus, l'AST « doit s'appuyer sur des études préliminaires ayant démontré la pertinence d'élaborer ou de réviser un programme d'études et apportant les précisions nécessaires au commencement des travaux » (*Ibid.*, p. 5). L'analyse sert, enfin à recueillir des suggestions pour la formation.

Le tableau 8 présente les années de publication des rapports d'AST qui ont mené à l'élaboration des devis des programmes d'études.

**Tableau 8**  
**Caractéristiques des rapports d'analyse de situation de travail (n = 10)**

Programmes (ou groupes de programmes)	Caractéristiques des rapports d'analyse de situation de travail	
	Spécialisation	Année d'élaboration
Techniques policières (n = 1)	-	2005
Soins infirmiers (n = 1)	-	1996 <sup>28</sup>
Graphisme (n = 1)	-	2008
Technologie du génie électrique (n = 4)	Électronique industrielle - Instrumentation et automatisation	2000
	Électronique industrielle - Électrodynamique	2000
	Télécommunications	2000
	Systèmes ordines	2002
Techniques administratives (n = 3)	Agente et agent d'administration	1999
	Comptabilité	1999
	Technicienne et technicien en comptabilité	1999
	Gestion commerciale	2001

### 3.5.2.2 Phase 2 : examen de la contribution de la formation spécifique au développement de la CPEP

À cette étape de la deuxième phase de la recherche qui concerne la formation, les devis ministériels de chacun des programmes étudiés ont aussi fait l'objet d'un examen. Dans

---

<sup>28</sup> Dans un message électronique de décembre 2014, madame Marielle Gingras, de la Direction des programmes de formation technique du MEEES, précise qu'une étude préliminaire menée de 2003 à 2005 a toutefois permis de fournir, en juin 2007, de nouvelles données aux établissements autorisés à offrir le programme d'études. Aux dires de madame Gingras, cette étude préliminaire s'est essentiellement avérée la prise en compte de commentaires formulés par les partenaires du ministère, notamment ceux de l'Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec (OIIQ). Le programme de Soins infirmiers a ensuite été révisé, notamment afin de prendre en compte les dispositions de la Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé (L.Q. 2002, c.33). Les modifications se sont effectuées conformément au *Guide d'application de la nouvelle Loi sur les infirmières et les infirmiers et de la Loi modifiant le Codes des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé* publié par l'OIIQ en avril 2003. Compte tenu des activités réservées figurant à l'article 36 de la Loi sur les infirmières et les infirmiers, la notion de Plan thérapeutique infirmier a été introduite dans le programme de Soins infirmiers. Des ajustements ont alors été apportés aux treize compétences du Plan thérapeutique infirmier dans le devis ministériel afin de les rendre conformes à celles qui sont désormais attendues à l'entrée dans la profession.

ces documents, le ministère responsable de l'enseignement collégial prescrit les compétences à développer dans l'ensemble d'un programme d'étude, et ce, pour tous les établissements autorisés à l'offrir. Cette description concerne les composantes de la formation générale et de la formation spécifique du programme, dont les buts et intentions pédagogiques sont présentés. Pour chaque compétence énoncée, les devis précisent les objectifs à atteindre et les critères de performance qui s'appliquent.

Le tableau 9 présente les années de publication des devis ministériels de chacun des programmes à l'étude.

**Tableau 9**  
**Caractéristiques des devis ministériels (n = 8)**

Programmes (ou groupes de programmes)	Caractéristiques des devis ministériels	
	Spécialisation	Année d'élaboration
Techniques policières (n = 1)	-	2005
Soins infirmiers (n = 1)	-	2008
Graphisme (n = 1)	-	2013
Technologie du génie électrique (n = 3)	Télécommunications	2007
	Électronique industrielle	2007
	Systèmes ordonnés	2008
Techniques administratives (n = 2)	Technique de comptabilité et gestion	2002
	Gestion de commerce	2002

### 3.5.3 Instrumentation et déroulement de la collecte

#### 3.5.3.1 Phase 1 : examen de la conception de la CPEP par les employeurs

##### Étape 1 : Sondage gouvernemental à l'échelle du Québec

Comme on peut le lire dans le rapport de présentation du sondage du MELS et du MESRST (2013), l'outil « sert à évaluer le degré de satisfaction des employeurs relativement aux connaissances, aux capacités ou habiletés et aux attitudes à l'égard du travail, des recrues titulaires d'un diplôme de la formation technique; il permet également de poser un jugement sur leur compétence et sur leur rendement et de mettre en évidence des

situations à améliorer. [...] [II] vise aussi à vérifier jusqu'à quel point le diplôme délivré par le Ministère est reconnu sur le marché du travail » (p. 1).

Voici le détail des questions posées : « Divisé en trois sections, le questionnaire comport[e] 21 questions. L'une d'elles compren[d] 39 sous-questions, et ses différentes combinaisons permett[ent] de déterminer, à partir de l'évaluation faite par les employeurs, leur niveau d'attentes et les situations potentiellement critiques au regard des connaissances, des capacités ou habiletés et des attitudes à l'égard du travail des recrues issues de la formation technique. D'autres questions fourniss[ent] de l'information de première main sur la reconnaissance du diplôme, le processus de sélection du personnel, la compétence et le rendement des recrues et, enfin, sur différentes caractéristiques relatives aux entreprises » (*Ibid.*, p. 2).

Le questionnaire a été distribué par envoi postal. Une carte de rappel a été envoyée à chaque employeur trois mois plus tard, « pour insister sur l'importance de remplir le questionnaire ou le remercier de l'avoir fait, le cas échéant » (*Ibid.*, p. 8). Puis, un questionnaire de rappel a été posté un mois plus tard aux employeurs aux adresses valides « qui n'avaient pas répondu ou demandé de questionnaire en anglais » (*Ibid.*).

## **Étape 2 : Entretiens semi-directifs individuels dans la région de Sherbrooke**

Des entretiens semi-directifs individuels ont été menés dans le but d'éclairer et d'approfondir les données du sondage du MELs et du MESRST (2013) quant aux attentes et à l'évaluation des employeurs au regard de la capacité de communiquer par écrit en français des diplômés ainsi l'importance qu'ils accordent au critère de l'habileté à communiquer par écrit dans le processus de sélection des candidats. Ces entretiens se sont inspirés de ceux de Samson (2009), des entretiens visant à évaluer des perceptions au regard de valeurs liées au contexte professionnel comme l'engagement, l'autonomie, la rigueur, le respect et l'effort, sans toutefois que la recherche ne tienne compte du point de vue d'étudiants et d'employés.

Les entretiens visaient essentiellement à rendre explicite la conception de la CPEP par les employeurs, c'est-à-dire le sens qu'ils lui attribuent. Ils ont permis produire des données correspondant aux discours spontanés des employeurs par l'utilisation de questions ouvertes formulées à partir des résultats de Pelletier, Lachapelle et Debeurme (2015). Le guide d'entretien, inspiré des travaux de Van der Maren (2010), prévoyait cinq thèmes de discussion : 1) les genres d'écrits produits et consultés à l'emploi, 2) la mise en application de la compétence en français écrit à l'emploi, 3) les conséquences que peuvent entraîner

des lacunes en français écrit, 4) la formation en français et 5) les exigences en matière de compétence en français écrit. Malgré cette structure établie, le caractère semi-directif des entretiens a permis au chercheur-intervieweur de se laisser « guid[er] par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux [à] explorer avec le participant » (Savoie-Zajc, 2010, p. 340), et ce, en vue de « dégager conjointement une compréhension [du] phénomène étudié » (*Ibid.*, p. 339).

Le guide d'entretien, incluant l'ensemble des questions, a été vérifié par deux consultantes en recherche de l'Université de Sherbrooke, tant sur le plan théorique que sur le plan méthodologique, ainsi que par les deux conseillers pédagogiques collaborant à la recherche. À la suite d'ajustements, il a ensuite été vérifié par une directrice du coaching, du développement et de l'accompagnement en ressources humaines ainsi qu'une conseillère en ressources humaines. Puis, un entretien-test a enfin été réalisé auprès d'une adjointe à la direction générale dans l'un des domaines d'emploi à l'étude.

Les entretiens, d'une durée de 60 à 90 minutes, ont été effectués sur le lieu de travail des répondants. Les deux chercheurs étaient présents lors de l'entretien; l'un d'eux agissant à titre d'intervieweur et l'autre, à titre de responsable des éléments techniques et de la prise de notes. Ces notes ont servi à la mise en contexte des entretiens, à l'identification des facteurs ayant pu avoir une influence sur leur déroulement ainsi qu'à une forme de préanalyse des données, c'est-à-dire à une mise en relief d'éléments nouveaux de compréhension qui émergeaient (Savoie-Zajc, 2010, p. 354). Par ailleurs, un enregistrement audio ainsi qu'une transcription écrite ont été produits avec la permission des participants. Les chercheurs ont parfois récupéré, avec le consentement des participants, des documents jugés pertinents à l'étude. Par ailleurs, les chercheurs ont rempli, avec les participants, deux fiches d'information en cours d'entretien (l'une sur des données sociodémographiques et l'autre, sur les types d'écrits produits à l'emploi).

### 3.5.3.2 Phase 2 : examen de la contribution de la formation spécifique au développement de la CPEP

#### **Étape 1 : Sondage à l'échelle du Québec**

Le questionnaire de sondage mixte a été construit à partir des résultats de la première phase de la recherche et les thèmes et catégories utilisés dans les entretiens auprès d'employeurs ont été conservés. Il s'agissait principalement de pouvoir obtenir de l'information des enseignants participants quant à leur contribution au développement

de la CPEP au regard des attentes des employeurs, identifiées dans les rapports d'AST et les entretiens. Les enseignants ont répondu à des questions en majorité quantitatives, et s'ils le souhaitent à des questions d'approfondissement et d'éclaircissement qualitatives, pour faire part de : 1) leurs pratiques d'enseignement liées au français écrit en général, 2) leurs opinions et pratiques d'enseignement liées au français écrit propre au contexte professionnel. Par ailleurs, le questionnaire s'inspire du questionnaire de l'*Enquête auprès des enseignants d'histoire et de sciences de 2<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire (2007)* (voir Lord, 2008 pour le questionnaire) dont il reprend une importante proportion des questions (soit le quart). Ce questionnaire validé a été distribué dans 55 écoles secondaires dans la région de Québec. Les questions retenues sont fermées, à choix multiples et à échelles et comportent des sondes d'approfondissement ou d'éclaircissement.

Le questionnaire a été vérifié par deux consultantes en recherche de l'Université de Sherbrooke, tant sur le plan théorique que sur le plan méthodologique, ainsi que par les deux conseillers pédagogiques collaborant à la recherche. Il a également été validé par neuf enseignants de différents programmes techniques qui l'ont rempli et ont émis, le cas échéant, des commentaires sur la clarté des questions ou d'autres aspects du questionnaire. Cinq de ces enseignants enseignent dans chacun des programmes (ou groupes de programmes) à l'étude au Cégep de Sherbrooke, deux autres enseignants du Cégep de Sherbrooke enseignent dans chacun un autre programme technique différent, puis deux enseignants sont affiliés à un autre établissement collégial de la région de Sherbrooke et enseignent dans deux autres programmes techniques différents. Le questionnaire modifié au regard des commentaires reçus a ensuite été transposé en version électronique à l'aide de l'application *Google Forms*.

Quant au processus qui a conduit à la collecte des données, il s'est échelonné sur une période de quatre mois, du 1<sup>er</sup> février au 31 mai 2015. Afin que le questionnaire puisse être distribué aux participants dans les établissements qui offrent au moins l'un des programmes à l'étude, soit dans 48 établissements, l'approbation de l'instance chargée de la mise en application de la *Politique de la recherche sur des êtres humains* de chacun des collèges a dû être obtenue. Des démarches ont donc été entreprises en ce sens dans chacun des établissements concernés, auprès des comités d'éthique de la recherche et parfois auprès des directions des études.

Une fois l'approbation éthique obtenue dans un établissement, un courriel a été transmis à la coordination de chacun des programmes à l'étude. Les coordonnateurs étaient alors

invités à envoyer à leur tour un courriel d'invitation à toutes les personnes qui enseignent dans la formation spécifique de leur programme, dans une discipline principale ou dans une discipline contributive. Les enseignants étaient alors conviés à participer au sondage en cliquant sur un lien inclus dans le courriel. Les participants potentiels étaient informés que le sondage était d'une durée d'environ 30 minutes et qu'ils couraient la chance de gagner un iPad Mini d'une valeur de plus de 250 \$ en répondant à l'ensemble du questionnaire.

Deux courriels de suivi ont été envoyés aux coordonnateurs : 1) un premier à ceux qui n'avaient pas accusé réception du courriel leur demandant d'inviter les enseignants à répondre au sondage et 2) un deuxième pour leur demander de rappeler aux enseignants de répondre au sondage.

## **Étape 2 : Entretiens semi-directifs de groupe dans la région de Sherbrooke**

Des entretiens semi-directifs de groupe ont été menés dans le but d'éclairer et d'approfondir les données fournies par les 228 répondants au sondage. Ils ont également été l'occasion d'échanges autour de pistes d'amélioration de la contribution de la formation technique au développement de la CPEP. Les entretiens ont servi à rendre explicite le sens attribué par les enseignants au rôle de tous les acteurs concernés par ce développement. Ils ont, en outre, permis « une interaction verbale entre des personnes qui [se sont volontairement engagées] dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension [du] phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2010, p. 239). Compte tenu de la sensibilité des participants au sujet discuté, le guide d'entretien laissait résolument des espaces de souplesse permettant d'ouvrir et d'approfondir des éléments inédits ou d'approfondir certains éléments considérés très importants par l'un ou l'autre des participants sans qu'on ne s'y soit attendu (Loizon et Martin, 2006).

Les entretiens ont permis de produire des données correspondant aux discours spontanés des enseignants par l'utilisation de questions ouvertes formulées à partir des résultats du sondage. Les enseignants étaient appelés à discuter autour de cinq thèmes : 1) le développement de la compétence en français écrit dans une approche par compétences, 2) la prise en charge des dimensions de la compétence en français écrit essentielles pour les employeurs, 3) la compétence à produire des écrits professionnels (CPEP) comme concept central d'un modèle collaboratif, 4) un guide de développement de la CPEP comme outil de travail collaboratif et 5) deux pratiques pédagogiques

recommandées. L'aspect semi-dirigé des entretiens a, ici également, permis une coconstruction du savoir avec les participants autour de la question de la CPEP.

Chacun des entretiens, d'une durée d'environ 120 minutes, a été effectué dans un local du cégep de Sherbrooke. Les deux chercheurs étaient présents lors des entretiens; l'un d'eux agissant à titre d'intervieweur et l'autre, à titre de responsable des éléments techniques et de la prise de notes. Un enregistrement vidéo était prévu, mais des problèmes techniques ont fait en sorte qu'il n'a pas eu lieu, et ce, lors des deux entretiens. La prise de notes s'est alors avérée cruciale et elle s'est effectuée de manière rigoureuse. Pratiquement l'ensemble des propos ont été résumés ou cités en temps réel et ces notes ont pu constituer les données à analyser dans le cadre de cette étape de la recherche. Par ailleurs, les chercheurs ont fait remplir une fiche de données sociodémographiques aux participants ainsi qu'un formulaire de consentement.

Le guide d'entretien, incluant l'ensemble des questions, a été vérifié par deux consultantes en recherche de l'Université de Sherbrooke, tant sur le plan théorique que sur le plan méthodologique, ainsi que par les deux conseillers pédagogiques collaborant à la recherche.

### 3.5.3.3 Phase 3 : exploration de pistes d'amélioration de la contribution de la formation au développement de la CPEP

#### **Discussions semi-directives de groupe à l'échelle du Québec**

Les discussions de groupe impliquant des accompagnateurs d'enseignants ont été menées dans le but d'apporter un éclairage particulier aux données recueillies auprès d'enseignants lors de la phase 2 et d'échanger sur des pistes d'amélioration de la contribution de la formation technique au développement de la CPEP. Ces discussions ont permis de produire des données supplémentaires sur le rôle de tous les acteurs concernés par ce développement. Le discours spontané des accompagnateurs a été aiguillé par l'utilisation de questions ouvertes formulées à partir des résultats des deux premières phases de la recherche.

Les accompagnateurs ont discuté entre eux autour de cinq thèmes : 1) la prise en charge de l'objet « français écrit » par les enseignantes et enseignants de la formation spécifique des programmes techniques comme une compétence professionnelle, 2) la prise en charge par ces mêmes enseignantes et enseignants des compétences en français écrit attendues par les employeurs, 3) le concept de la compétence à produire des écrits professionnels (CPEP), 4) la sensibilisation à l'importance de la qualité des écrits

professionnels pour les employeurs et 5) l'accompagnement professionnel appliqué à la production d'écrits professionnels. L'aspect semi-dirigé des entretiens a, encore ici, permis une coconstruction du savoir avec les participants autour de la question de la CPEP.

Les discussions, d'environ 40 minutes, se sont tenues dans une salle de congrès de l'Hôtel Delta de Montréal. Les deux chercheurs étaient présents lors des discussions; l'un d'eux agissant à titre d'animateur et l'autre, à titre de responsable des éléments techniques et de la prise de notes. Ils ont fait remplir une fiche de données sociodémographiques aux participants ainsi qu'un formulaire de consentement.

Les accompagnateurs avaient d'abord à se réunir en petits groupes et à se désigner un représentant de groupe. Ni l'un ni l'autre des chercheurs n'était présent au sein des groupes; les participants étaient appelés à réguler eux-mêmes la discussion à partir des consignes fournies. Chaque groupe avait à choisir deux pistes d'amélioration à explorer parmi les quatre proposées. Le représentant du groupe avait à noter l'essentiel des propos du groupe dans un canevas de discussion, en vue d'une éventuelle discussion en grand groupe, mais surtout dans une optique de production de données analysables. Le contenu des canevas de discussion de chacun des groupes a donc servi de données pour cette phase de la recherche. Il est à noter que les données issues de la discussion en groupe n'ont pas été retenues pour l'analyse, puisque, en raison d'un manque de temps, les participants n'ont pas eu la chance de s'exprimer de manière équivalente.

Le guide de discussion ainsi que le canevas servant à la prise de notes ont été vérifiés par deux consultant en recherche de l'Université de Sherbrooke, tant sur le plan théorique que sur le plan méthodologique, ainsi que par les deux conseillers pédagogiques collaborant à la recherche.

## 3.6 ANALYSE DES DONNÉES

### 3.6.1 Analyse quantitative

Autant dans le cadre des étapes qui reposaient sur le sondage du MELS et du MESRST (2013) auprès d'employeurs que sur celles du sondage auprès d'enseignants, les données ont été traitées par des opérations de compilation, de codification (après rejet de doublons), d'établissement de tableaux croisés, de comparaison des moyennes, de corrélation et de régression à partir des variables discrètes et continues des questionnaires. Ces opérations d'analyse ont été effectuées à l'aide du logiciel statistique SPSS. La moyenne a été utilisée comme mesure de la tendance centrale et l'écart-type, comme

mesure de la dispersion des résultats. L'estimation de l'intervalle de confiance (IC 95 %) a été calculée pour chacune des moyennes.

Les écarts entre les programmes (ou groupes de programmes) ainsi qu'entre les regroupements établis en fonction de la dominante des écrits produits ont été vérifiés afin de savoir s'ils étaient significatifs. Pour les variables de type échelle (1 à 4), des analyses de différences de moyenne tests-t ont été réalisées. Le niveau de signification de la statistique t dépend du degré de liberté. Si la *p-valeur* est  $< 0,05$ , alors on dira qu'il y a une différence de moyenne significative entre deux groupes. Pour les variables catégorielles ou dichotomiques, des analyses de chi-carré ont été effectuées. Ces analyses créent d'abord un tableau croisé entre les catégories de la variable et les groupes. Ensuite, elles testent si les proportions des différentes catégories sont équivalentes entre les groupes. Le niveau de signification du chi-carré dépend du degré de liberté. Si la *p-valeur* est  $< 0,05$ , alors on dira qu'il y a une différence de proportions significative entre les deux groupes. Les valeurs résiduelles ( $\pm 1.2$ ) indiquent quelles cellules du tableau croisé apportent la significativité du chi-carré. Un résiduel négatif indique que la cellule est sous représentée, c'est-à-dire qu'on retrouve, en proportion, moins de sujets de cette catégorie dans le groupe.

Par ailleurs, afin de comparer l'ensemble des cinq programmes (ou groupes de programmes) entre eux et de voir si les écarts étaient significatifs, des analyses de comparaisons ANOVA ont été réalisées pour les variables continues. Le test d'ANOVA indique s'il y a au moins une différence entre les groupes ( $p < 0,05$ ) et, ensuite, les post hoc (ici Bonferroni) indiquent où sont les différences, c'est-à-dire entre quels groupes (contrastes).

Enfin, une échelle de développement de la compétence professionnelle a été créée à partir de certains facteurs émanant du cadre théorique de la recherche. Pour les variables catégorielles, des analyses de chi-carré ont d'abord été effectuées. Ensuite, des régressions linéaires ont été réalisées prédisant le score du développement de la compétence selon trois prédicteurs (ou variables indépendantes) : le groupe (0 = groupe 1 et 1 = groupe 2), une variable et leur interaction (modération). Le signe du B indique le sens de la relation entre la variable dépendante et le prédicteur et la *p-valeur* (si significatif si  $p < 0,05$ ). Le groupe est toujours associé négativement à la variable dépendante, ce qui indique que les enseignants d'un groupe ont en moyenne un score moins élevé que les enseignants de l'autre groupe. Une variable associée positivement

indique que si les enseignants ont un score élevé à cette variable, ils auront aussi un score élevé sur la variable dépendante. Le Beta indique le poids de la relation : 0.1 équivaut à relation faible, 0.3 équivaut à relation moyenne et 0.5 équivaut à relation forte (Cohen 1988).

Des analyses de validation de l'échelle du développement de la compétence professionnelle ont été effectuées. Tout d'abord, l'alpha de Cronbach (indice de fiabilité d'une échelle) a été calculé. Un alpha  $> 0,700$  est considéré acceptable, c'est-à-dire que les items forment bel et bien un concept. Chaque item a aussi été corrélé avec l'échelle globale pour connaître la force de l'item sur son échelle : 0.1 équivaut à une relation faible, 0.3 équivaut à une relation moyenne et 0.5 équivaut à une relation forte (Cohen 1988). Finalement, des analyses factorielles confirmatoires ont été effectuées pour vérifier le poids de chaque item dans le facteur du développement de la compétence professionnelle. Le Beta correspond au coefficient de saturation (loading) et on le veut  $> 0,300$  et significatif ( $0 < 0,05$ ). Les *fit* du modèle confirmatoire doivent être respectés (RMSEA  $< 0,080$  et CFI  $> 0,900$ ). Sur ce modèle confirmatoire, un test d'invariance a été réalisé. Ce test indique si le facteur se mesure de la même façon entre deux groupes. Il ne s'agit pas d'un test de comparaison de moyennes. Ici, le test s'est révélé non significatif, c'est-à-dire que le facteur est invariant entre les deux groupes.

### 3.6.2 Analyse qualitative

En conformité avec les objectifs de la recherche, l'analyse qualitative qui a été effectuée est de l'ordre de l'interprétation du réel, en vue de mieux cerner l'expérience humaine et non de la mesurer (Paillé et Mucchielli, 2010). Elle s'inscrit dans le même esprit qui a guidé la collecte de données qualitatives, c'est-à-dire dans un esprit de quête de sens.

Toutes les données qualitatives de la recherche ont été codées dans le logiciel N'Vivo à l'aide d'un système catégoriel de type mixte : faisaient surtout partie de ce système des catégories prédéterminées, issues du cadre théorique, ainsi que des catégories émergentes, issues des réponses des participants et du corpus examinés. Parmi les trois types d'analyse de contenu identifiés par Hsieh et Shannon (2005), c'est l'analyse dirigée qui a été retenue. Ce type d'analyse, dans son approche déductive et son processus structuré, permet l'identification de concepts clés et leur opérationnalisation à partir de la théorie, laissant la possibilité de créer des catégories autant avant que durant l'analyse des données.

Les données enregistrées lors des entretiens auprès d'employeurs, après avoir été transcrites sous forme de texte où ont été notées les interventions de chaque participant, ont été codées selon une première arborescence de codage à la fois descriptive et analytique. Les cadres de la compétence professionnelle et de la compétence scripturale ont alors servi de base à la catégorisation. Pour ce qui est des rapports d'AST, des devis ministériels et des réponses qualitatives du sondage auprès d'enseignants, ils ont été codés à partir de la même arborescence de codage. En ce qui a trait aux entretiens auprès d'enseignants et aux discussions entre accompagnateurs d'enseignants, les notes qui ont servi de données ont été codées en partie à partir de l'arborescence en place. Elles ont également amené les chercheurs à la création d'une nouvelle partie de l'arborescence, cette fois relative aux cadres de l'ajustement de pratique et de la didactisation des savoirs. Le caractère itératif de la recherche a d'ailleurs fait en sorte que les chercheurs ont fréquemment dû ajuster leur arborescence de codage.

### 3.6.3 Travail mixte

L'interprétation et la compréhension en profondeur de l'analyse qualitative de la recherche à partir de l'analyse quantitative a permis à la recherche non seulement de s'inscrire dans une stratégie de développement (d'instruments de collecte, en l'occurrence), mais également de corroboration et de triangulation (Creswell et Plano Clark, 2011). D'un côté, l'analyse quantitative, à partir d'un modèle systématique, a permis d'associer le contenu étudié à des catégories analytiques et a permis des distributions de fréquences et des études de corrélations (Sabourin, 2009); puis fourni des inférences valides et reproductibles (Gauthier, 2009). D'un autre côté, l'analyse qualitative, de nature interprétative, a assuré un éclairage des particularités des données dans leur contenu latent, ou symbolique, dont l'analyse quantitative n'avait révélé que le contenu manifeste, soit leurs caractéristiques explicites (Sabourin, 2009).

Le travail mixte s'est installé dans le travail parallèle qualitatif et quantitatif sans avoir été prévu. Certaines données quantitatives ont été intégrées à la base d'analyse N'Vivo, notamment pour caractériser les participants. Puis, le travail d'encodage des données qualitatives dans N'Vivo a lui-même mené à la création de données quantitatives. Une analyse intégrée des données quantitatives et qualitatives a donc pu être effectuée tout au long de la recherche.

### 3.7 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

À toutes les étapes de la présente recherche, mis à part celle qui concerne le sondage du MELS et du MESRST (2013), l'équipe a contrôlé la dimension éthique du travail effectué. Chacun des participants interrogés a consenti à participer à la recherche en signant un formulaire de consentement désigné et annexé au présent rapport. Ce formulaire, élaboré sous l'égide du Comité d'éthique de la recherche du Cégep de Sherbrooke en fonction des participants et de la méthode de collecte de données concernés de chacune des étapes de la recherche, assure la confidentialité, l'anonymat, la protection des données, le consentement libre et éclairé ainsi que le respect de la vie privée et des renseignements personnels. Les considérations liées à l'enregistrement des entretiens, le cas échéant, et à la diffusion des résultats sont notamment présentées dans le formulaire.

Pour ce qui est du questionnaire de sondage en ligne adressé aux enseignants à l'échelle du Québec, ce formulaire était intégré à même l'outil de collecte des données. Le participant devait accepter de participer à la recherche en cochant la case « Oui » à la suite de l'énoncé « *J'ACCEPTE de répondre au questionnaire et, ce faisant, je donne mon consentement libre et éclairé à participer à la recherche Français écrit au collégial et marché du travail* » présenté au début du questionnaire, à la suite de l'ensemble des considérations liées à la confidentialité, à l'anonymat, à la protection des données, au consentement libre et éclairé ainsi qu'au respect de la vie privée et des renseignements personnels.

Toujours en ce qui a trait à ce sondage réalisé auprès d'enseignants, il faut mentionner qu'il a fallu, avant de le distribuer aux participants potentiels, obtenir l'approbation de l'instance chargée de la mise en application de la *Politique de la recherche sur des êtres humains de chacun des collèges* à l'intérieur de chaque établissement concerné. Cette instance, relevant de la Direction des études, s'avère, dans certains établissements, un comité d'éthique de la recherche et, dans d'autres établissements, la Direction des études elle-même. Dans certains cas, une certification éthique a dû être obtenue et, dans d'autres cas, une simple autorisation de procéder à la distribution du questionnaire a suffi.

Dans son *Répertoire des politiques et des comités liés à la recherche*, l'Association pour la recherche au collégial (ARC) met à la disposition des chercheurs (dernière mise à jour : octobre 2014) un lien à suivre vers une procédure explicite pour déposer une demande de certification éthique (documents à remplir et à fournir). Cette information était indiquée dans le cas de 11 établissements. Pour les 37 autres établissements concernés,

un message à la Direction des études a dû être formulé par écrit ou par téléphone afin de connaître la personne à joindre ou la marche à suivre afin d'obtenir l'approbation requise.

Les procédures à suivre n'étant ni uniformisées ni harmonisées d'un établissement à l'autre, il va sans dire que la tâche d'obtenir l'approbation éthique requise dans 48 établissements a été très exigeante. Plusieurs suivis ont dû être effectués et les démarches ont duré plusieurs semaines dans bien des cas. Tout au long de la démarche de demande d'approbation éthique, plusieurs irritants ont été rencontrés, dont d'importants délais occasionnés par la tenue très espacée de rencontres de comités d'éthique de la recherche. Également, l'information demandée a dû être présentée de plusieurs façons différentes et dans des détails parfois très précis; dix formulaires différents ont dû être remplis, s'étendant parfois à une dizaine de pages et auxquels il fallait parfois annexer jusqu'à huit documents.

Le prochain chapitre présente l'ensemble des résultats émanant de l'analyse des données recueillies à chacune des étapes des trois phases de la recherche.



## CHAPITRE 4

### RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré aux résultats auxquels chacune des trois phases de la recherche a conduit. Pour la présentation des résultats des deux premières phases, les résultats quantitatifs seront d'abord présentés, puis un éclairage qualitatif suivra. Une première série de résultats présente différentes facettes de la conception de la CPEP par les employeurs. Leurs attentes au regard de la capacité à communiquer par écrit en français des diplômés ainsi que leur évaluation par rapport à ces attentes sont d'abord décrites. Puis, l'importance qu'ils accordent à cette habileté langagière dans leur processus de sélection des candidats est révélée, au regard d'autres critères notamment. Enfin suivent des détails concernant les écrits professionnels à produire, les habiletés essentielles desquelles relève la CPEP, selon les employeurs, ainsi que les représentations professionnelles importantes à mobiliser dans sa mise en œuvre.

La deuxième série de résultats concerne la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP. Sont alors présentés des résultats relatifs à la responsabilité de l'enseignement de l'objet « français écrit », à la prise en charge de l'objet « français écrit » dans l'optique du développement d'une compétence professionnelle, à l'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs ainsi qu'à la contribution au guidage des représentations professionnelles importantes pour les employeurs par la prise de conscience des conséquences des lacunes en français écrit à l'emploi. Les écrits professionnels enseignés sont également dépeints dans cette partie.

Enfin, une troisième série de résultats touche l'exploration de pistes d'amélioration de la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP. La section propose essentiellement un portrait des avantages et inconvénients que les enseignants ainsi que les accompagnateurs d'enseignants voient dans les pistes proposées.

## 4.1 LA CPEP ET LES EMPLOYEURS

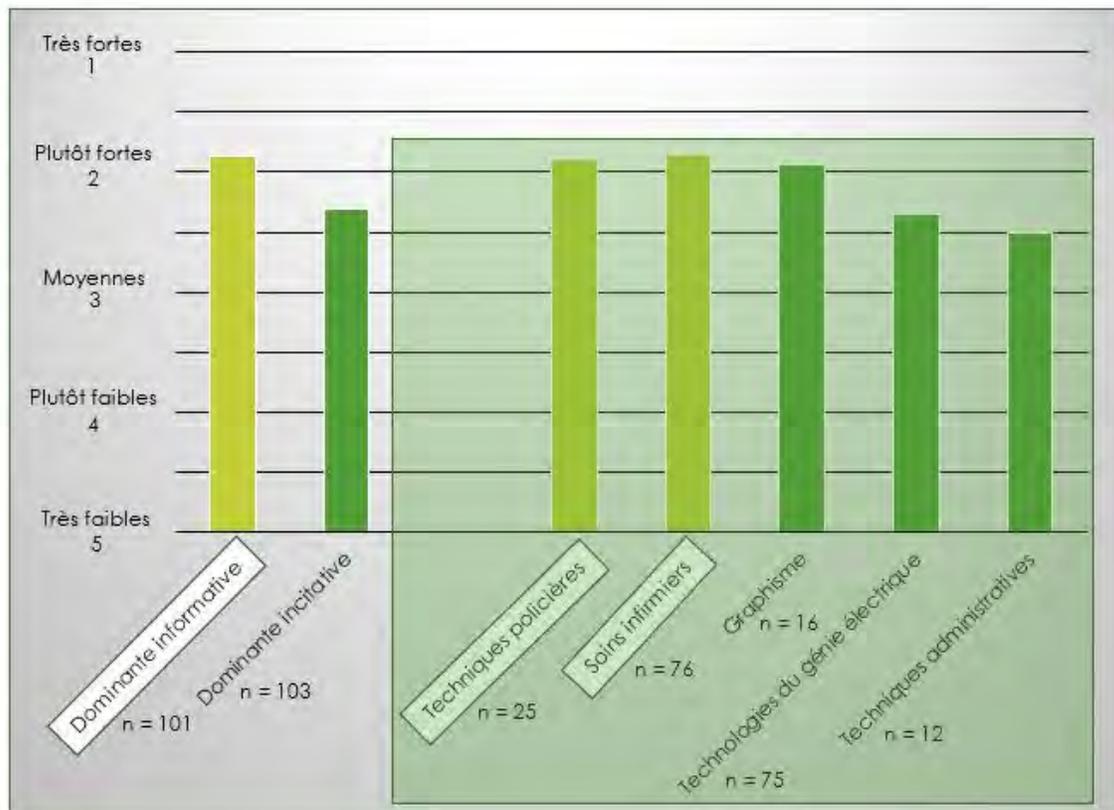
### 4.1.1 Résultats quantitatifs à l'échelle du Québec

#### 4.1.1.1 Attentes quant à la capacité de communiquer par écrit en français

INFOR.

INCIT.

La figure 10 présente le niveau d'attentes des employeurs au regard de la capacité à communiquer par écrit en français des diplômés. On remarque que les attentes sont plus fortes dans les domaines où les écrits à produire sont à dominante informative, et cette différence est significative ( $p < 0,05$ ).



**Figure 10**  
Attentes des employeurs quant à la capacité de communiquer par écrit en français

Les attentes quant à la capacité à communiquer par écrit en français ont été analysées en fonction de la taille de l'entreprise que représentent les employeurs interrogés (de 1 à 49 employés / de 50 à 249 employés / 250 ou plus). Or, il s'avère que les employeurs affiliés à des entreprises de 250 employés ou plus ont davantage d'attentes que les employeurs affiliés à des entreprises de 1 à 49 employés, et ce, de manière significative ( $p < 0,05$ ). Pour ce qui est de la fonction occupée par les employeurs interrogés, il n'y a pas de différence significative entre les catégories de fonction sur le plan des attentes en

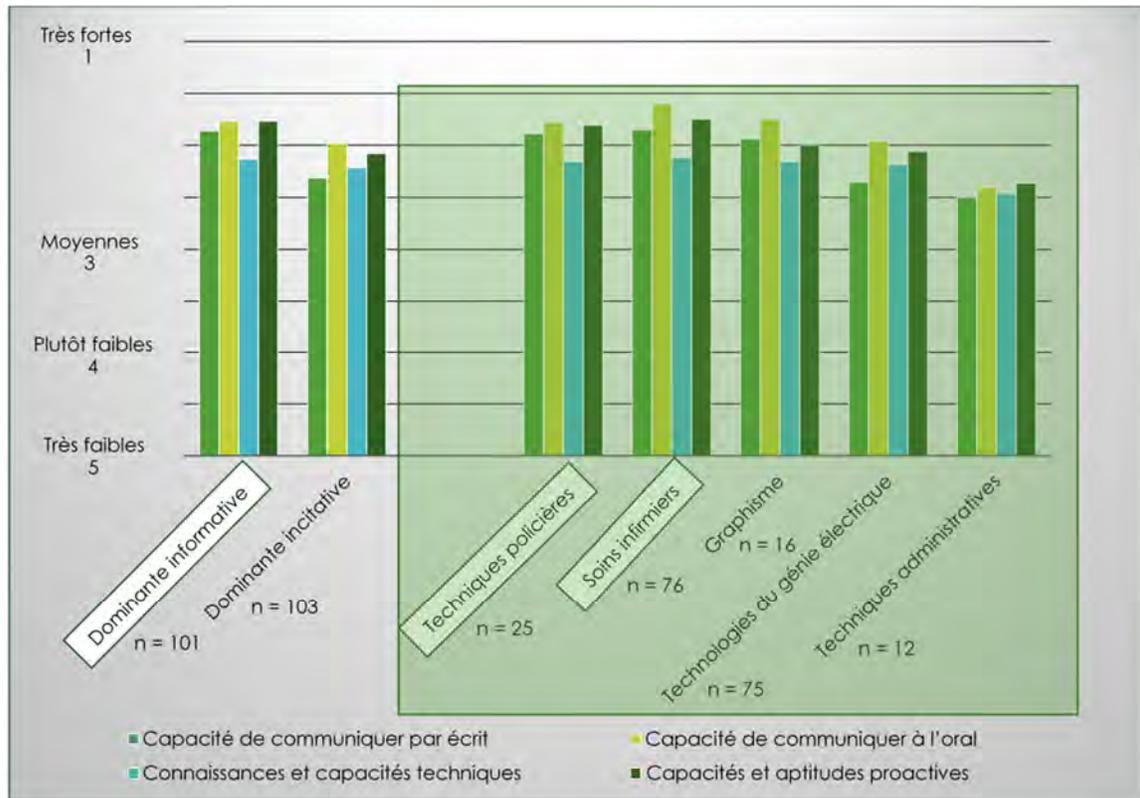
matière de capacité à communiquer par écrit en français. Ce constat donne plus de poids aux résultats significatifs entre les différents domaines, puisqu'ils ne sont pas dus à la fonction occupée par les différents répondants.

Par ailleurs, les attentes des employeurs quant à la capacité de communiquer par écrit en français des diplômés ont été comparées à leurs attentes en matière d'autres éléments de leur profil de compétences, notamment à leur capacité de communiquer oralement en français. La capacité de communiquer par écrit en français a également été confrontée aux connaissances et capacités techniques recherchées. Cette dernière variable est issue de la combinaison des variables suivantes : « Connaissance des techniques de base », « Connaissance des techniques spécialisées », « Connaissance du fonctionnement de l'équipement spécialisé », « Connaissance des techniques de pointe » et « Capacité de maintenir l'équipement en état de fonctionner ».

Les attentes quant à la capacité de communiquer par écrit en français ont également été comparées aux attentes en matière de capacités et d'attitudes proactives. Cette variable est, pour sa part, issue de la combinaison des variables « Capacité de travailler en équipe », « Capacité d'adaptation », « Capacité de planifier et d'organiser son travail », « Capacité d'apporter des idées nouvelles », « Capacité de porter un jugement correct », « Capacité d'argumenter, de défendre un projet ou une idée », « Productivité de son travail », « Capacité de comprendre et de suivre les directives relatives à son travail », « Capacité de faire son travail dans les délais fixés », « Capacité de supporter des situations stressantes », « Capacité d'identifier correctement les attentes des clients », « Sens des responsabilités », « Dynamisme », « Engagement personnel à l'égard de l'entreprise et de sa tâche », « Bonnes manières », « Débrouillardise », « Ténacité », « Franchise », « Aptitude pour le leadership », « Gout des défis », « Respect de l'autorité », « Ponctualité », « Bonne capacité d'écoute », « Loyauté envers l'entreprise » et « Aptitude à apprendre et à se maintenir à jour à partir du travail quotidien ».

La figure 11 compare le niveau d'attentes des employeurs de diplômés des différents programmes à l'étude quant à la capacité de communiquer par écrit en français des diplômés à leur niveau d'attentes quant aux autres éléments de leur profil de compétences. Pour les domaines où les écrits produits sont à dominante informative, il s'avère que les attentes quant à la capacité de communiquer par écrit en français sont significativement plus fortes que les attentes quant aux connaissances et aux capacités techniques ( $p < 0,05$ ). Par ailleurs, pour les domaines où les écrits produits sont à dominante

incitative, il s'avère que les attentes quant à la capacité de communiquer par écrit en français sont significativement plus faibles que les attentes quant aux capacités et attitudes proactives. Enfin, pour les deux regroupements de programmes, les attentes quant à la capacité de communiquer par écrit en français sont significativement plus faibles que les attentes quant à la capacité à communiquer oralement en français ( $p < 0,05$ ).

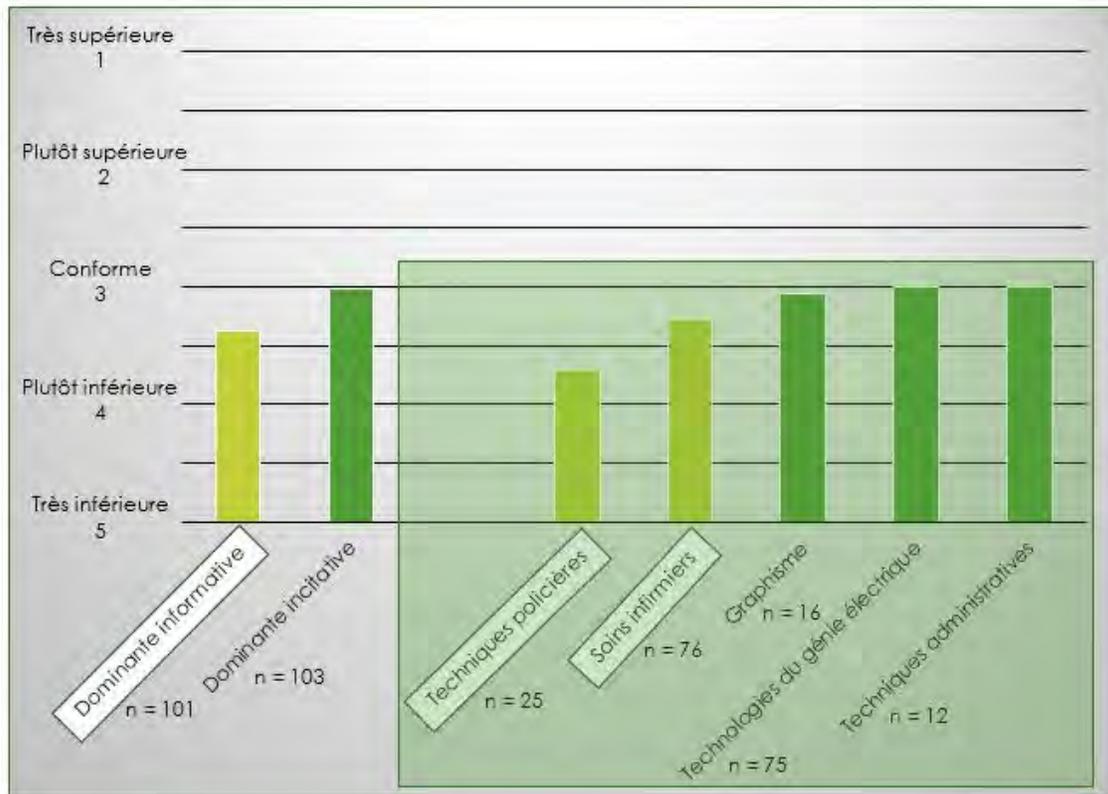


**Figure 11**  
Attentes des employeurs quant aux éléments du profil de compétence des diplômés

#### 4.1.1.2 Évaluation de la capacité de communiquer par écrit en français par rapport aux attentes

INFOR. INCIT.

En ce qui concerne l'évaluation que font les employeurs de la capacité à communiquer par écrit en français par rapport à leurs attentes, elle est plus sévère dans les domaines où les écrits à produire sont à dominante informative, ce que la figure 12 illustre. Cette différence entre les deux groupes de programmes est d'ailleurs significative ( $p < 0,05$ ).

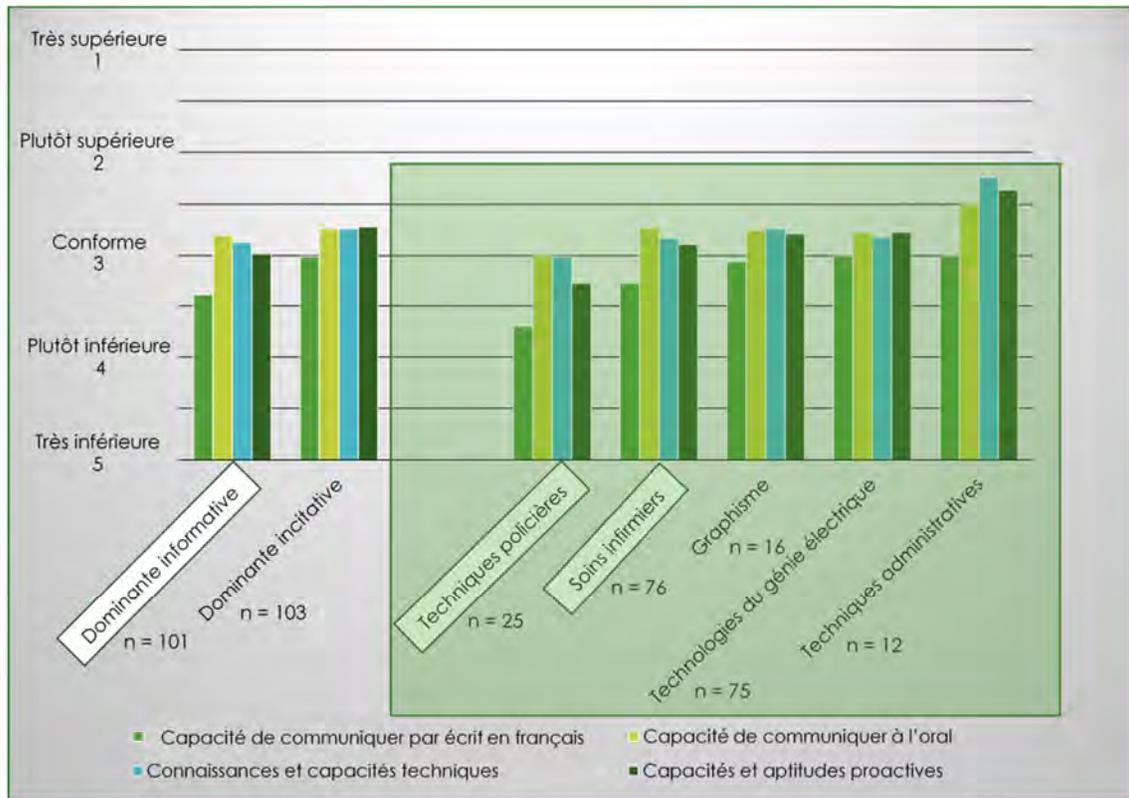


**Figure 12**  
Évaluation des employeurs par rapport à leurs attentes quant à la capacité de communiquer par écrit en français

L'évaluation des employeurs de la capacité de communiquer par écrit en français des recrues diplômées a été comparée à leur évaluation au regard d'autres éléments de leur profil de compétences, soit leur capacité de communiquer oralement en français, leurs connaissances et capacités techniques (variable issue de la combinaison de variables présentée à la section précédente sur les attentes) ainsi que leurs capacités et attitudes proactives (variable issue de la combinaison de variables également présentée à la section précédente sur les attentes). La figure 13 compare l'évaluation des employeurs de diplômés des différents programmes à l'étude de la capacité de communiquer par écrit en français des recrues par rapport à leur évaluation des autres éléments du profil de compétences par rapport à leurs attentes.

Autant pour les programmes où les écrits enseignés et produits sont à dominante informative que pour les programmes où les écrits enseignés et produits sont à dominante incitative, qu'ils soient considérés de manière regroupée ou isolée, il s'avère que l'évaluation par rapport aux attentes en matière de capacité de communiquer par écrit en français est pratiquement toujours significativement inférieure à l'évaluation par

rapport aux attentes ( $p < 0,05$ ), tant en ce qui a trait à la capacité de communiquer oralement en français qu'aux connaissances et capacités techniques et aux capacités et attitudes proactives. L'écart n'est cependant jamais significatif pour le programme de Graphisme pris isolément; il ne l'est pas non plus pour les programmes de Techniques administratives, mais seulement en ce qui concerne la capacité à communiquer oralement en français.

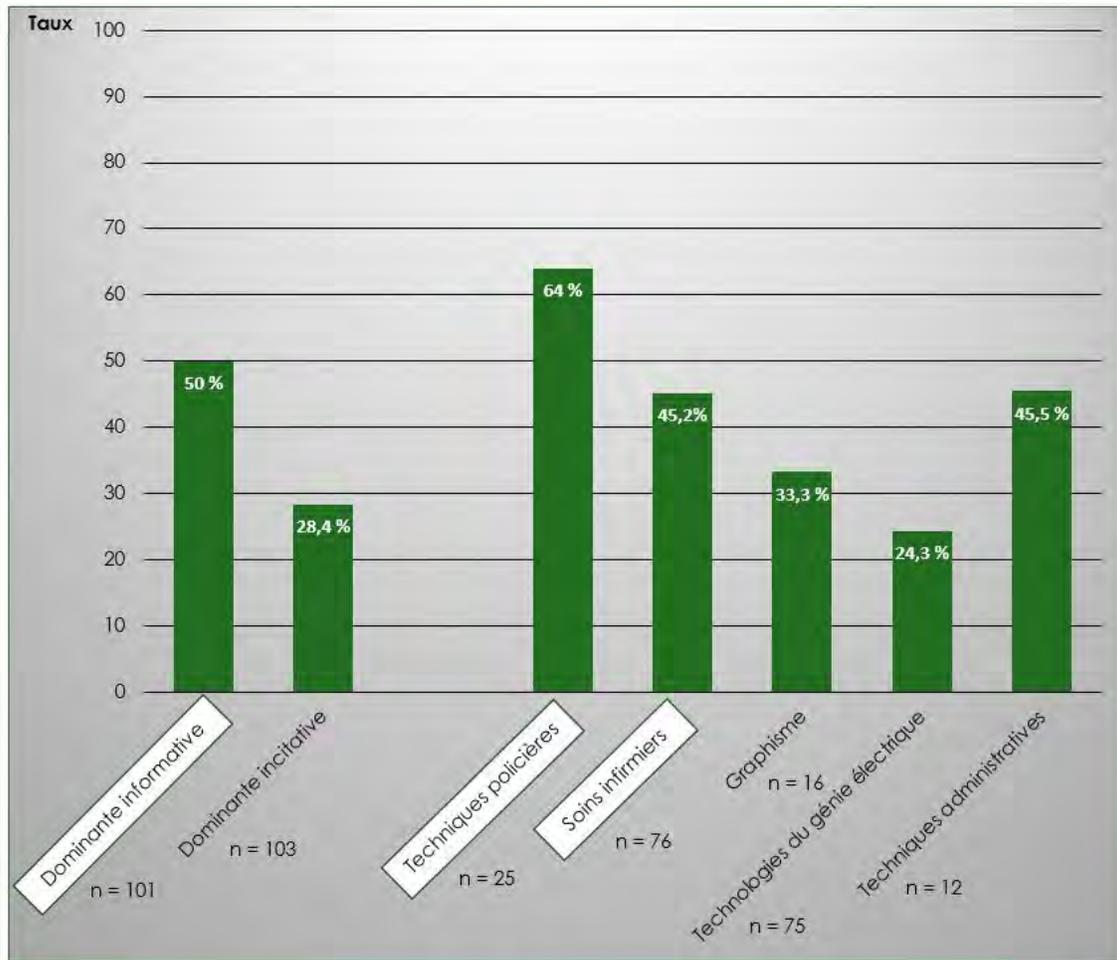


**Figure 13**  
Évaluation des employeurs par rapport à leurs attentes quant aux éléments du profil de compétence des diplômés

#### 4.1.1.3 Taux de situation critique quant à la capacité de communiquer par écrit en français

INFOR. INCIT.

Selon le MELS et le MESRST (2013), une situation critique s'observe lorsque, pour un aspect donné (soit la capacité de communiquer par écrit en français), les attentes d'un employeur sont moyennes ou élevées, mais que son évaluation est inférieure à ses attentes. On parle alors de « situation critique pour tant de pour cent d'employeurs ». La figure 14 présente le taux de situation critique quant à la capacité de communiquer par écrit en français des diplômés des programmes à l'étude. Encore ici, l'écart est significatif ( $p < 0,05$ ) entre les domaines où les écrits produits sont à dominante informative et les domaines où les écrits produits sont à dominante incitative.



**Figure 14**  
Taux de situation critique quant à la capacité à communiquer par écrit en français

#### 4.1.1.4 Place accordée à la capacité de communiquer par écrit en français parmi les critères de sélection des candidats

**INFOR.** **INCIT.**

Les employeurs accordent une certaine importance au critère de l'habileté à communiquer par écrit dans leur processus de sélection des candidats. Dans l'ensemble, ils considèrent ce critère « assez important », mais le critère est toutefois plus important pour les employeurs des domaines où les écrits produits sont à dominante informative que pour les employeurs des domaines où les écrits produits sont à dominante incitative, et ce, de manière significative ( $p < 0,05$ ). Une différence plus marquée se note entre les employeurs de diplômés du programme de Techniques policières et les employeurs de diplômés des programmes de Technologie du génie électrique et de Techniques administratives.

En ce qui concerne les autres critères de sélection des employeurs, huit critères sur quinze proposés se démarquent par l'importance élevée (critère assez ou très important) que leur

accordent plus de 85 % des employeurs (plus de 94 % pour les six premiers critères). Le tableau 10 présente ces huit critères par ordre d'importance, à partir du plus important, et indique quels sont ceux qui sont significativement moins importants ( $p < 0,05$ ) que l'habileté à communiquer par écrit dans le processus de sélection des candidats :

**Tableau 10**  
**Critères de sélection moins importants**  
**que l'habileté à communiquer par écrit pour les employeurs**

Caractéristiques des employeurs							
Critères de sélection significativement moins importants que l'habileté à communiquer par écrit	Techniques policières	Soins infirmiers	Dominante incitative	Graphisme	Technologie du génie électrique	Techniques administratives	Dominante incitative
La pertinence du champ d'études	X						
L'habileté à communiquer oralement	X			X			
La personnalité des candidates et candidats	X			X			
Les habiletés relationnelles	X			X			
La performance à l'entrevue	X						
Être titulaire du diplôme exigé	X			X		X	
La polyvalence des candidates et candidats	X	X	X	X			
Les expériences de travail liées au champ d'études	X	X		X		X	

## 4.1.2 ÉCLAIRAGE QUALITATIF

### 4.1.2.1 Écrits professionnels à produire et contexte de production

L'analyse des rapports d'AST et des entretiens auprès d'employeurs a permis de dresser le portrait des écrits professionnels à produire ainsi que de leur contexte de production dans

les différents domaines d'emploi à l'étude. Dans les rapports d'AST, l'information se retrouve parfois dans la description des tâches ou des opérations, mais elle est surtout présentée dans les précisions sur les opérations. On la retrouve également dans la formulation des critères de performance ou la description d'habiletés transférables.

### Domaines où les écrits à produire sont à dominante informative

INFOR.

#### Techniques policières

Le rapport d'AST qui a conduit à l'élaboration du devis du programme de Techniques policières répartit le travail du policier-patrouilleur en neuf tâches, qui se déclinent en de nombreuses opérations où la production d'écrits professionnels occupe une place importante. Ces écrits à dominante informative sont rédigés dans différents contextes et sont principalement rédigés dans le but de constituer des dossiers qui se destinent ultimement à la cour.

Au début de son quart de travail, le policier-patrouilleur doit prendre en notes différentes informations recueillies lors de séances de débriefage. Il doit également faire circuler l'information, notamment en rédigeant des notes de service et en communiquant par écrit avec son remplaçant. Ensuite, le policier-patrouilleur doit répondre à une série d'appels de diverse nature : appels liés à la circulation routière, appels liés à la criminalité (vols, crimes mineurs, méfaits, voie de fait, violence conjugale, etc.), appels nécessitant une intervention immédiate (conflits entre voisins, demande d'aide, etc.). Ces différents contextes l'appellent à rédiger de nombreux et variés écrits. Suivant ces différents types d'appels, il doit :

- donner des contraventions;
- prendre note de différents détails liés à des événements (transport de prévenus, transport de blessés, endroits où un corps se trouve, description de véhicules, description de suspects, coordonnées d'autres intervenants — pompiers, sécurité civile —, coordonnées du coroner, etc.);
- consigner les détails d'opérations de perquisition;
- recueillir des informations auprès de plaignants, de victimes, de témoins, etc. et transcrire ces informations (version des faits);
- prendre en note des informations lors d'arrestations (preuve du voir-dire);
- remplir des formules et formulaires de divers types;
- rédiger des déclarations de prévenu;
- rédiger des mandats de perquisition;

- rédiger des comptes rendus d'événement;
- rédiger des rapports (réunir l'information pertinente, établir la chronologie de l'événement et consigner les faits);
- etc.

Le policier-patrouilleur est également appelé à rédiger lors d'opérations planifiées ou dirigées de petite et de grande envergure; il doit alors consigner les faits pertinents pour ensuite rédiger un rapport. Par ailleurs, dans le cadre d'activités de contrôle et de surveillance (routier et de criminalité), il doit consigner des informations relatives aux sites de surveillance choisis, donner des contraventions, recueillir des informations, rédiger des rapports. Puis, lorsqu'il effectue des interventions préventives dans la communauté, il doit d'abord planifier ses interventions en établissant un plan d'action qu'il doit présenter à son superviseur pour approbation. De plus, pour se procurer le matériel nécessaire à ses interventions, il doit remplir des demandes de matériel approprié. Enfin, il doit rédiger un compte rendu de ses activités dans lequel il doit émettre des recommandations pour les interventions futures.

Finalement, le policier-patrouilleur doit réaliser des activités à caractère judiciaire où il peut avoir à rédiger de nombreux rapports : rapport d'exécution de mandat, rapport d'assistance à un huissier, rapport d'exécution d'ordonnance de la cour.

Les employeurs interrogés lors d'entretiens semi-directifs individuels dans le cadre de la présente recherche se sont également exprimés au sujet des écrits professionnels que le policier-patrouilleur doit produire à l'emploi ainsi que de leur contexte de production. L'employeur 1 a affirmé que le patrouilleur a beaucoup de formulaires à remplir. Environ 80 % de son temps de travail est consacré à la rédaction de formulaires. « En solo, ta vocation, c'est juste d'écrire pas mal toute la journée : tu peux écrire sept heures sur neuf. » Toutes les activités que le patrouilleur accomplit dans la journée doivent être rapatriées par écrit dans un document appelé « feuille d'activités quotidiennes ».

De plus, le patrouilleur doit rédiger des constats d'infraction, doit consigner les appels et faire un retour sur ces appels, rapporter des plaintes de citoyens, etc. « Si c'est une plainte d'un citoyen, il doit rédiger la plainte, prendre la déclaration écrite, faire le rapport, monter le dossier au complet. Si ça va à la cour il se rajoute à cela une demande intentée, une liste de témoins, euh... Les rapports d'accusés, euh... L'historique d'arrestation, historique de voir-dire, euh... Beaucoup, beaucoup de documents qui s'ajoutent à toutes les fois, c'est... À tous les jours, à toutes les minutes. » L'employeur 10, quant à lui, a précisé que le

patrouilleur est appelé à écrire tous les jours. Pour cinq minutes d'intervention, il peut avoir jusqu'à deux heures de rédaction à faire. Le rapport d'événement, le rapport quotidien du patrouilleur et les constats d'infraction constituent la majeure partie des écrits quotidiens. « Plus on va loin dans le dossier, plus le dossier épaissit. »

### Soins infirmiers

Le rapport d'AST qui a conduit à l'élaboration du devis du programme de Soins infirmiers répartit le travail de l'infirmière<sup>29</sup> en dix tâches, qui se déclinent en de nombreuses opérations où l'écriture est sollicitée de manière variable. Les écrits produits par les infirmières sont essentiellement à dominante informative. Ils constituent surtout des notes d'observation en contexte de soins, mais également des formulaires et rapports administratifs, tous rédigés dans le but de constituer des banques d'information socialement utiles et indispensables.

Les tâches des infirmières sont catégorisées selon leur importance relative. Deux d'entre elles, *Évaluer l'état de l'usagère ou de l'usager* et *Établir une relation aidante* sont d'une très grande importance, mais elles n'exigent pas de production d'écrits (ces tâches occupent 24,1 % du temps de travail). Cinq tâches (qui occupent 48,3 % du temps de travail), liées aux soins et à l'enseignement et à la promotion de la santé, sont d'une importance moyenne et elles nécessitent notamment la rédaction de notes d'observation et de matériel didactique. Enfin, deux tâches sont jugées moins importantes (elles occupent 19,45 % du temps de travail), soit l'accomplissement de tâches administratives et la gestion des ressources humaines, alors que les activités d'écriture y occupent une place importante dans différents types d'écrits.

L'infirmière doit inscrire des observations pertinentes au dossier du patient lorsqu'elle prodigue des soins de base (notes d'observation). Elle est également appelée à élaborer du matériel didactique ainsi qu'à faire des évaluations dans le cadre d'un enseignement et de la promotion de la santé auprès de divers usagers ou de groupes. Dans le cadre de ses activités, elle doit vulgariser le langage médical.

De plus, afin d'assurer la gestion des soins, l'infirmière suit un processus au cours duquel elle rédige différents types d'écrits : observations, plan d'intervention, communications avec les autres intervenants avant de fournir son rapport à la fin de son quart de travail.

---

<sup>29</sup> Bien que le masculin générique soit utilisé dans le présent rapport, le féminin est employé ici puisqu'il s'agit d'un domaine à forte majorité féminine.

L'infirmière doit également rédiger des notes d'observation dans l'accomplissement d'actes délégués.

Par ailleurs, elle doit accomplir diverses tâches administratives qui l'amènent à prendre des rendez-vous, faire des admissions, remplir des rapports d'accident, remplir des réquisitions médicales et paramédicales et dresser des listes de pharmacie et des fournitures médicales. Si elle est appelée à gérer des ressources humaines, elle doit notamment former et informer le personnel ainsi qu'évaluer le travail du nouveau personnel, ce qui peut exiger des opérations de rédaction.

Les employeurs interrogés au cours de la présente recherche se sont également prononcés quant aux écrits professionnels que l'infirmière doit produire ainsi qu'au contexte de production. L'employeur 8 a affirmé que l'infirmière a à rédiger en début de journée lors du changement de quart de travail. Elle doit, entre autres, noter les tâches à faire (soins à apporter), les signes vitaux, etc. Elle remplit un mémo de soins au début et à la fin de la journée. Aussi, tout au long de la journée, elle doit rédiger des notes d'observation dans le dossier des patients. Les notes sont interservices ou destinées à d'autres professionnels de la santé.

L'employeur 9, pour sa part, a d'abord résumé le fil de la journée de l'infirmière : elle fait une première tournée des patients le matin, prodigue les soins, fait les interventions, puis retourne au poste et rédige les notes (fin d'avant-midi et fin d'après-midi). En ce qui a trait aux notes liées à la médication, elles peuvent se faire en même temps que la médication est donnée pour éviter les risques d'erreur (notes proches de l'intervention). Toutes ces notes doivent être rédigées au cours du quart de travail, à la main au stylo, jamais au plomb et l'infirmière n'a pas le droit d'effacer. Selon cet employeur, certains domaines, la santé mentale par exemple, utilisent des notes informatisées. Un système informatique spécial est alors configuré pour permettre d'accomplir les tâches d'écriture et les données sont sauvegardées suivant une procédure stricte afin de ne pas perdre de données sensibles. Finalement, l'employeur a fait état de quelques projets pilotes où les infirmières en soins à domicile rédigent sur des tablettes électroniques.

**Domaines où les écrits à produire sont à dominante incitative**

INCIT.

### Graphisme

Le rapport d'AST qui a conduit à l'élaboration du devis du programme de Graphisme répartit le travail du graphiste en sept tâches, qui se déclinent en différentes opérations et

sous-opérations et où la production d'écrits professionnels occupe une place variable. Ce sont surtout des écrits à dominante incitative qui sont rédigés, dans des tâches de l'ordre de la gestion ou de la communication avec les clients.

Le graphiste est appelé à produire des écrits professionnels qui diffèrent selon qu'il travaille seul ou en équipe, à son compte ou dans une entreprise. Il peut être appelé à rédiger des documents de diverse nature. Dans le cas où il désire démarrer et gérer une microentreprise de graphisme, il doit prendre en charge l'ensemble des productions écrites qu'un tel projet nécessite : curriculum vitae, plan d'affaires, soumissions, factures, demandes aux fournisseurs, courriels promotionnels, etc. La gestion de projets l'amène également à communiquer avec ses clients. Par ailleurs, qu'il soit à son compte ou qu'il travaille au sein d'une entreprise, le graphiste doit préparer et présenter des offres de services. Dans ce cadre, il doit présenter l'entreprise au client, confirmer les besoins du client, rédiger une proposition et la présenter au client. Il faut cependant noter que le temps de travail d'un graphiste consacré à la gestion, à des tâches jugées moins importantes, est de 16 %.

Dans son travail de création, qui occupe quant à lui 84 % de son temps de travail, autant en ce qui concerne le support imprimé que le support multimédia, le graphiste doit préparer une stratégie de présentation ainsi qu'un argumentaire destiné au client. Dans le cas de projets incluant du texte, il est appelé à nettoyer le texte en appliquant les normes du Ramat de la typographie (parenthèses, espaces, toponymie, symboles, etc.), à produire des tableaux et des graphiques ainsi qu'à faire la mise en page finale à la suite d'une importation de texte.

Les écrits professionnels à produire par les graphistes et leur contexte de production ont également été décrits par les employeurs interrogés. L'employeur 5 a mentionné que le graphiste rédige surtout dans les communications par rapport aux projets qu'il mène, surtout lorsqu'il s'adresse à un client ou à un fournisseur. Quant à l'employeur 4, il réfère à la question en mentionnant que, lorsqu'il travaille sur différents projets, le graphiste ajoute des détails, répond à des questions, annote ses maquettes. Il rédige surtout en fonction de destinataires à l'interne, notamment des collègues, et ses textes n'ont pas à être relus ou validés, ce qui peut être le cas même lorsqu'il écrit à des clients. Le graphiste n'est pas appelé à écrire souvent, ou lorsqu'il le fait, il n'a pas à produire des documents substantiels ou des documents pour le client. En effet, l'employeur 4 a plutôt mentionné que c'est

souvent la ou le chargé de projet, qui n'est pas graphiste, mais designer graphique ou simplement gestionnaire, qui s'occupe des communications avec le client.

### Technologie du génie électrique

Un technologue du génie électrique peut être formé suivant trois orientations : les systèmes ordonnés, la télécommunication ou l'électronique industrielle, des orientations qui correspondent à trois programmes collégiaux. Une AST a été menée pour la création des devis des programmes de Technologie de systèmes ordonnés et de Technologie du génie électrique - Télécommunication, alors que ce sont deux AST qui sont à la base du devis du programme de Technologie de l'électronique industrielle, dans les domaines « Électrodynamique » et « Instrumentation et automatisation ». Dans ces deux domaines ainsi qu'en systèmes ordonnés, le travail du technologue se répartit en six ou sept tâches, qui se déclinent en différentes opérations et sous-opérations. Pour ce qui est de la spécialité des télécommunications, le travail se divise en dix tâches, qui se déclinent également en opérations et en sous-opérations.

Peu importe son champ d'expertise, le technologue produit plusieurs écrits professionnels, qui sont surtout à dominante incitative. Ces écrits sont rédigés en contexte de conception de systèmes, d'installation et de mise en service, d'entretien préventif, de dépannage, de soutien technique et de formation et sont destinés à des clients utilisateurs. Les technologues spécialisés en télécommunication et en systèmes ordonnés sont appelés à produire différents écrits professionnels dans l'ensemble de leurs tâches. Pour ce qui est des technologues en électronique industrielle, ils rédigent dans pratiquement toutes leurs tâches, sauf dans leur tâche d'installation, une tâche plutôt importante en instrumentation et automatisation et moins importante en électrodynamique.

Le technologue du génie électrique est appelé à rédiger des écrits de différentes natures : des rapports techniques (commentaires et recommandations en ce qui a trait aux modifications aux plans et aux schémas) dans le cadre d'activités de soutien technique à la conception, rapports d'analyse dans le cadre d'activités d'analyse de problèmes ou de situations, rapports de mise en service dans le cadre de la mise en place d'appareils et de systèmes, des rapports de non-conformité, etc.

Dans le cadre de la réalisation d'un projet ou du contrôle de qualité durant l'assemblage d'un système, le technologue est appelé à préparer la documentation nécessaire au montage et de documenter la vérification et, s'il y a lieu, les problèmes découverts. Ces informations doivent être consignées dans un cahier de bord où les opérations effectuées

doivent être décrites et les résultats obtenus, commentés. La consignation de ces éléments est effectuée dans un but de traçabilité. Par ailleurs, le technologue doit rédiger les procédures d'essais de performance et les procédures d'essais de production dans lesquelles les points importants à vérifier doivent être identifiés. En amont du projet, le technologue peut être appelé à préparer les appels d'offres ou les soumissions dans lesquels il doit produire un devis complet (caractéristiques techniques, schémas, conséquences du projet sur la production). Il est également appelé à entrer en contact avec les fournisseurs en vue de recueillir de l'information sur divers produits.

Dans le cadre d'activités de dépannage ou d'entretien préventif, le technologue est appelé à rédiger différents rapports où il doit mettre à jour la base de données, identifier les non-conformités, documenter les modifications ou les changements apportés et suggérer des corrections à la procédure en place. Il a parfois à créer un billet de réparation où toute l'information recueillie doit être inscrite; ce billet doit ensuite être acheminé aux personnes responsables du service ou de l'équipement en cause notamment par système informatique. Par ailleurs, il doit parfois remplir des demandes de service lorsque certaines réparations nécessitant un autre corps de métier sont nécessaires.

Dans le cas d'une modification de système, le technologue doit transmettre un avis aux différents services concernés. Il doit transmettre l'information relative aux modifications effectuées et suggérer des modifications aux plans et aux schémas, informations qu'il archivera par la suite.

Le technologue doit rédiger de la documentation technique dans laquelle il doit intégrer des schémas et rédiger les textes pour ensuite faire valider le contenu auprès de collègues. Cette documentation peut être des manuels d'utilisateurs, des procédures d'assemblage, des procédures de calibration, des procédures de mise en route, des procédures d'essai, des procédures de montage, des procédures d'entretien, des procédures de fonctionnement, des plans et des schémas, du matériel de formation, des manuels techniques et des cahiers de bord de projet.

À titre de personne-ressource, le technologue doit effectuer du soutien technique où il est appelé à rédiger et à distribuer des documents variés. Il est aussi appelé à animer des séances de formation pour lesquelles il doit rédiger des documents de formation au préalable. Le technologue est également appelé à fournir de l'assistance technique à la clientèle (clients internes et externes) en produisant un rapport technique. Dans bien des

cas, il doit présenter, vulgariser et traduire de l'information technique destinée aux utilisateurs et utilisatrices. Dans le cas d'une diffusion dans un réseau intranet, il peut être appelé à rédiger et publier des bulletins techniques, des protocoles d'entretien ou de dépannage ainsi que de la documentation pour de la formation.

Les employeurs de technologues du génie électrique interrogés, peu importe l'orientation de leur programme d'études, se sont aussi exprimés sur les écrits professionnels à produire à l'emploi ainsi que sur leur contexte de production. L'employeur 7 a affirmé que le technologue a beaucoup de contacts avec les fournisseurs et que, par le fait même, les courriels constituent la forme d'écrit la plus fréquente (demander de l'information sur un produit, faire des commandes, effectuer des retours). Le technologue du génie électrique a également à écrire des procédures sous forme de wiki (banque de connaissances à l'interne pour les collègues). Pour ce qui est de l'employeur 6, il a précisé que le technologue a surtout à rédiger des courriels, beaucoup de courriels, notamment lorsqu'il travaille sur des plans. Il doit vérifier des informations avec des collègues (10 % du temps), mais aussi avec des clients, par exemple Hydro-Québec (90 % du temps).

### **Techniques administratives**

Un technicien en administration peut notamment être formé suivant deux orientations : la comptabilité et la gestion ainsi que la gestion de commerces, qui correspondent à deux programmes collégiaux. Une AST a mené à la création du devis du programme de Gestion de commerces, alors que trois AST ont été menées dans le domaine « Administration, commerce et informatique » pour la création du devis du programme de Techniques de comptabilité et de gestion, relativement aux métiers de commis-comptable, de technicien en comptabilité ou d'agent d'administration. En comptabilité et gestion, le travail du technicien se répartit en moyenne en dix tâches, qui se déclinent en différentes opérations et parfois en sous-opérations, dans le cas du commis à la comptabilité. Pour ce qui est de la gestion de commerces, le travail se divise en dix tâches, qui se déclinent en différentes opérations.

Peu importe son champ d'expertise, le technicien en administration produit plusieurs écrits professionnels qui sont surtout à dominante incitative. Ces écrits sont rédigés en contexte d'opérations courantes et périodiques, de planification, de mise en marché et de vente de produits et de services. Les écrits du technicien en comptabilité et gestion sont surtout destinés à des gestionnaires, mais ils se destinent également à des employés, à des organismes gouvernementaux, à des clients ainsi qu'à des fournisseurs. Le technicien en

gestion de commerces, quant à lui, travaille dans des contextes très variés pour le compte de petites à grandes entreprises ou à son compte personnel; il est donc appelé à communiquer autant à l'interne avec les gestionnaires et les employés qu'à l'externe avec les clients, les fournisseurs, les organismes gouvernementaux et les institutions financières. Selon la taille de l'entreprise, le technicien en gestion de commerces est appelé à produire des écrits professionnels dans des tâches qui occupent entre 30 % et 70 % de son temps de travail.

Quant au technicien en comptabilité et gestion, qu'il soit commis-comptable ou technicien en comptabilité, la production d'écrits professionnels occupe une place importante. Le commis-comptable est appelé à écrire dans 95 % des tâches qui lui incombent, alors que le technicien en comptabilité produit des écrits professionnels dans plus de 72 % de ses tâches. Pour ce qui est de l'agent d'administration, dont les tâches ont été classées selon leur importance relative, il rédige plusieurs types d'écrits dans 65 % de ses tâches jugées les plus importantes. Cela dit, sa tâche jugée la moins importante est celle de *Produire des documents d'entreprise*, des documents destinés à être diffusés.

Le technicien en administration est appelé à rédiger certains documents lors de la préparation des paies. Il est notamment appelé à colliger des renseignements personnels sur les employés dans les dossiers de paies et peut aussi être appelé à mettre à jour les renseignements contenus dans le dossier de l'employé : absentéisme, réprimandes, changements d'adresse, état civil, etc.

Lors d'opérations relatives à l'encaisse, le technicien doit inscrire les renseignements pertinents sur les chèques, produire le bordereau de dépôt, procéder aux écritures du livre lié aux frais bancaires et formuler des suggestions sur l'utilisation de surplus. Par ailleurs, il effectue des opérations périodiques dans lesquelles il est appelé à produire des budgets et à produire des rapports en lien avec les états financiers et leur analyse ainsi qu'avec le plan d'exploitation de l'entreprise.

La production de rapports est une opération qui revient continuellement dans le travail du technicien. Elle peut être exécutée à une période prédéterminée ou sur demande ponctuelle du supérieur. Le rapport d'AST fait état de l'importance, pour le technicien, d'être en mesure, dans son rapport, d'expliquer clairement et de façon concise les écarts notés dans une analyse financière.

De plus, le technicien est appelé à remplir des formulaires de différents types : CSST, TPS, TVQ et IVH, déclaration d'impôt, réclamation ainsi qu'à produire des listes et des notes. Il doit aussi procéder à du recouvrement et, pour ce faire, il doit prendre contact avec le client.

Dans le cas d'une demande de soumission ou d'appel d'offres, le technicien doit inscrire les détails en fournissant notamment toute l'information nécessaire aux fournisseurs. Lors de la comptabilité de projets ou d'activités, le technicien doit mettre en place des formulaires ou des procédures de gestion et produire des rapports sur l'évolution du projet. Cette opération consiste à effectuer le suivi du déroulement des travaux en cours. Le technicien doit, de plus, mettre en place le plan comptable et les auxiliaires où il entre l'information relative aux clientes et aux clients, aux fournisseurs et aux employés.

Du côté de la production d'un plan comptable, l'AST relève l'importance pour le technicien d'être en mesure de non seulement signaler les écarts, mais aussi de les expliquer et de les documenter. Les explications fournies doivent être transmises au moyen de rapports ou de représentations visuelles simples, clairs et faciles à interpréter.

En ce qui a trait à l'agent d'administration, il est amené régulièrement à rédiger des rapports en lien avec ses activités de planification et de coordination. Comme il est appelé à soutenir le personnel, il doit également être habilité à « transmettre, vulgariser et expliquer l'information entre les niveaux administratifs, entre les différents services de l'entreprise, entre la clientèle et le service intéressé, etc. » (p. 5).

Dans ses tâches administratives, le technicien produit des rapports à l'intention des gestionnaires (ex. rapport d'inventaire), diffuse de l'information à l'aide d'outils informatisés, produit divers documents d'entreprises (publications, et bulletins d'information), prépare des contrats ainsi que des appels d'offres. De plus, il est appelé à rédiger et présenter un plan de mise en marché et à établir des échéanciers. Il doit, en outre, solliciter des clients, informer la clientèle, préparer des bons de commande : « L'agent doit être en mesure d'appliquer les principes d'une communication efficace, claire et précise. Il est continuellement en situation d'informer ainsi que de transmettre et de recueillir des renseignements pour exercer ses tâches » (p. 58).

En gestion de commerces, le technicien est appelé à élaborer des plans d'action. Il doit également assurer la transmission de l'information et établir des contacts avec les clients ou avec les clientes. De plus, il doit leur présenter et leur vendre des produits et des services;

cela implique de dresser des profils de clientèle, de solliciter cette dernière, de présenter les produits et les services, de négocier les ententes, de conclure la vente et assurer le service après-vente la satisfaction de la clientèle.

De plus, il doit négocier des ententes avec les fournisseurs, commander les marchandises, gérer les retours et les transferts. Il doit aussi élaborer un plan marketing et en assurer le suivi. Lorsqu'il effectue la mise en marché d'un produit ou d'un service, il doit s'assurer d'un affichage adéquat et assurer un suivi des ventes.

Aussi, dans le cadre du service à la clientèle ou d'autres tâches administratives, il est appelé à produire des rapports divers, à rédiger des communiqués internes, à préparer des feuilles de temps, à rédiger des contrats ou à préparer des soumissions.

Les employeurs interrogés ont été peu loquaces quant à la production d'écrits professionnels par les diplômés embauchés. L'employeur 2 a mentionné que beaucoup de rédaction de courriels au quotidien et la rédaction de rapports occasionnelle font partie des activités quotidiennes du technicien en administration. En ce qui concerne l'employeur 3, il a affirmé que le technicien écrit quotidiennement des courriels, rédige une évaluation de rendement et des objectifs annuels une fois par année. Les autres documents qu'il a à rédiger doivent être envoyés à la révision linguistique de l'entreprise.

#### 4.1.2.2 Habiletés jugées essentielles

L'analyse des rapports d'AST et des entretiens auprès d'employeurs des différents domaines a permis de dresser le portrait des habiletés jugées essentielles par les employeurs. Dans les rapports d'AST, on retrouve l'information présentée essentiellement dans les précisions sur les opérations, parfois dans la description de tâches ou d'opérations, ou encore dans les critères de performance ou les habiletés transférables. Les habiletés jugées essentielles sont décrites en fonction des regroupements de domaines effectués, soit le domaine où les écrits à produire sont à dominante informative et le domaine où les écrits à produire sont à dominante incitative.

#### **Domaines où les écrits à produire sont à dominante informative**

INFOR.

Pour les domaines des techniques policières et des soins infirmiers, l'étude du rapport d'AST ainsi que les entretiens menés auprès d'employeurs a permis de faire ressortir cinq habiletés essentielles à la production des écrits policiers : rédiger avec pertinence, rédiger avec clarté, rédiger avec précision, rédiger avec objectivité et calligraphier lisiblement.

### Techniques policières

Le rapport d'AST lié au programme de Techniques policières indique que l'habileté à rédiger avec pertinence est requise dans deux cas précis. D'une part, lors de la réponse aux appels liés à la criminalité, le patrouilleur doit inclure les motifs et les détails pertinents dans le mandat de perquisition. D'autre part, lors d'opérations planifiées ou dirigées, les faits pertinents doivent être consignés dans le rapport. Du côté des employeurs interrogés, rédiger avec pertinence tient à des éléments de l'ordre de la concision, de la synthèse et de la sélection de l'essentiel par rapport à l'accessoire et au superflu. Il s'agit, en somme, de s'en tenir aux faits lorsqu'on les rapporte. L'un des employeurs interrogés parle ici de la concision requise chez le patrouilleur autant que de la clarté :

*Clair et concis, c'est la règle de base, être capable d'écrire quelque chose qu'on va être capable de lire, qui va expliquer les faits. C'est pas un roman, donc ça doit être concis et quand même court. (Employeur 10, Techniques policières)*

### Soins infirmiers

Le rapport d'AST lié au programme de Soins infirmiers révèle que l'habileté à rédiger avec pertinence est requise lors de la prodigation des soins de base ainsi que lors de tâches administratives. L'infirmière est appelée à inscrire des observations pertinentes dans des rapports, des réquisitions, des formulaires et des dossiers. De plus, comme dans le domaine des techniques policières, la pertinence est associée à la concision; l'infirmière doit être habilitée à savoir « alléger » ses notes d'observation, ce qui constitue d'ailleurs une habileté transférable sollicitée dans des contextes variés. Les employeurs interrogés font, quant à eux, référence à l'esprit de synthèse requis. :

*Il y en a qui écrivent trop, mais pas les bonnes affaires. [...] Tu peux écrire style télégraphique un peu, [mais certains] s'entêtent à faire un roman. (Employeur 8, Soins infirmiers)*

*La communication est une compétence primordiale pour s'assurer d'une continuité de soins. [Il faut s'assurer] qu'on n'a pas de brisure, ou de coupure, ou qu'on a échappé des éléments d'information. [...] [Il faut] une pertinence, une concision aussi. Donc entre faire un roman, puis de dire qu'est-ce qui est pertinent à retenir comme information là-dedans, [il ne faut pas] noyer le message [ni] les notions d'importance. (Employeur 9, Soins infirmiers)*

Dans le cas des domaines des techniques policières et des soins infirmiers, les employeurs soulignent cependant que la concision des écrits ne doit pas entraîner l'omission d'informations essentielles :

*[Si c']est trop synthèse, [...] on perd des éléments de pertinence, [...] on risque d'échapper des éléments importants pour assurer une sécurité. (Employeur 9, Soins infirmiers)*

*[Certains] policiers ont tendance à être trop concis. Il manque de preuves sur les rapports [...], c'est trop court. (Employeur 10, Techniques policières)*

## Rédiger avec clarté

### Techniques policières

Le rapport d'AST lié au programme de Techniques policières indique que l'habileté à rédiger avec clarté est requise dans deux cas précis. D'une part, lors de la réponse aux appels liés à la circulation routière, le patrouilleur doit faire un compte rendu de l'événement qui soit clair. D'autre part, lors d'interventions préventives dans la communauté, il est appelé à vérifier si le message a été bien interprété, ce qui sous-entend une clarté préalable. Quant aux employeurs interrogés, la clarté fait référence à ce qui peut être compris, au sens du texte et des mots, à ce qui est intelligible, simple et facile à comprendre. Elle implique notamment l'utilisation de mots courants et non de termes soutenus.

### Soins infirmiers

Le rapport d'AST lié au programme de Soins infirmiers indique que l'habileté à rédiger avec clarté est requise lors de l'accomplissement d'actes délégués ainsi eu lors de tâches administratives. L'infirmière doit rédiger des notes d'observations claires appelées à être consignées dans des écrits de différents types : rapports, réquisitions, formulaires, dossiers. La rédaction de notes d'observations claires constitue d'ailleurs une habileté transférable utile à la profession d'infirmière. Les employeurs interrogés parlent de la clarté en évoquant les conséquences négatives que peuvent entraîner un manque de clarté, comme la mécompréhension et les démarches chronophages de clarification nécessaires :

*[La clarté], c'est majeur. [Parfois] je suis obligée de faire recommencer parce que je comprends rien. [...] La phrase se tient pas, ça veut rien dire. [Il faut que je] retourne voir la personne : « c'est quoi que tu voulais dire? » (Employeur 8, Soins infirmiers)*

## Rédiger avec précision

### Techniques policières

Le rapport d'AST lié au programme de Techniques policières indique que l'habileté à rédiger avec précision est requise lors de la réponse aux appels liés à la circulation routière où un compte rendu de l'événement doit être produit. Les employeurs interrogés

associent la précision à l'emploi du mot juste ainsi qu'à la description fidèle de la réalité. Ils considèrent que les mots flous, les mots vagues peuvent nuire à la preuve. L'un des employeurs s'exprime ainsi au sujet de l'habileté requise :

*Nous autres, ce qu'on recherche, c'est de l'exactitude, ce qui s'est passé, des faits. [...] Parce que une tonne de doutes ne vaut pas une once de preuve. (Employeur 10, Techniques policières)*

### Soins infirmiers

Le rapport d'AST lié au programme de Soins infirmiers indique que l'habileté à rédiger avec précision est requise lors de l'accomplissement d'actes délégués ainsi que lors de tâches administratives. Dans ces tâches administratives, l'infirmière doit s'assurer d'une transmission exacte de l'information. Puis, comme c'est le cas pour l'habileté à rédiger avec clarté, l'infirmière doit rédiger des notes d'observations précises appelées à être consignées dans des écrits de différents types : rapports, réquisitions, formulaires, dossiers. La rédaction de notes d'observation précises constitue également une habileté transférable utile à la profession d'infirmière, en lien avec la terminologie médicale, notamment au regard des signes, des symboles et des abréviations. Les employeurs interrogés vont dans le même sens et estiment que la précision relève surtout de l'exactitude du vocabulaire :

*Y'a des fautes d'orthographe majeures qu'on va remarquer, mais c'est plus la syntaxe et l'utilisation du mot correct qui est vraiment plus... En tout cas, dans ma pratique, au quotidien, c'est plus ça qui est important. (Employeur 8, Soins infirmiers)*

*Pour moi l'employé compétent en français écrit, c'est un employé qui est capable, au niveau de la terminologie, de dire les bons termes. Donc je vous donne un exemple [...] : « sécréter » ou « libérer », ça veut pas dire la même chose. Un organe ou un tissu qui sécrète ou qui libère, il y a une nuance entre les deux. Donc, le choix des termes, dans le domaine médical, il faut faire attention. Parce que, justement, il peut y avoir des connotations différentes qui font en sorte que ça a une influence sur la compréhension. (Employeur 9, Soins infirmiers)*

### Rédiger avec objectivité

#### Techniques policières

L'habileté à rédiger avec objectivité n'a pas été relevée dans l'analyse de situation de travail chez les policiers. Par contre, elle a été mentionnée par les employeurs interrogés. Cette habileté entre en compte lorsqu'il s'agit de rapporter les faits en laissant de côté tout jugement ou tout sentiment. Un employeur du domaine des techniques policières souligne :

*Dans la police t'es supposé rapporter les faits, un point c'est tout. [...] On est formé pour rapporter les faits, ce qu'on remarque, ce qu'on constate, pour essayer d'être impartial. (Employeur 1, Techniques policières)*

### Soins infirmiers

L'habileté à rédiger avec objectivité n'a pas été relevée dans l'analyse de situation de travail chez les infirmières non plus. Par ailleurs, un employeur du domaine des soins infirmiers s'exprime ainsi :

*Il faut être le plus neutre possible, le plus objectif possible. Le patient est tombé parce qu'il est tombé. Pas de jugement. [...] Description de faits, c'est vraiment que ça qu'on recherche. (Employeur 8, Soins infirmiers)*

## Calligraphier lisiblement

### Techniques policières

Autant pour le domaine des techniques policières que pour le domaine des soins infirmiers, l'habileté à calligraphier lisiblement a été relevée seulement par les employeurs interrogés. En techniques policières, lorsqu'un employeur mentionne qu'au cours des prochaines années la rédaction se fera de plus en plus sur support électronique, l'autre employeur affirme que les policiers auront à écrire de façon manuscrite encore pendant de nombreuses années. On s'attend à ce que les écrits soient lisibles et que la graphie ne soit pas une entrave à la compréhension lors de la lecture de la preuve en cour. Les deux employeurs ont d'ailleurs souligné que la calligraphie était plus importante que la qualité du français afin de toute l'information puisse être lue. Les employeurs s'expriment ainsi :

*Tu comprends pas [quand le texte est] en tapon, tout serré. [...] C'est encore plus un problème que le français ça, la calligraphie. (Employeur 1, Techniques policières)*

*J'avais un confrère de travail [...], un universitaire, il ne faisait pas de faute d'orthographe. Là c'est pas dur, j'ai dit : « T'en fais pas de faute, mais je suis pas capable de lire! » [...] tellement que sa calligraphie était mauvaise. (Employeur 10, Techniques policières)*

### Soins infirmiers

Les employeurs du domaine des soins infirmiers interrogés parlent, quant à eux, de l'importance de calligraphier lisiblement pour éviter les erreurs. Ils parlent également des aspects déontologies liés à la calligraphie :

*[La production écrite à la main doit être] lisible. Parce que lire un dossier, un c'est, au niveau de l'Ordre des infirmières, tu peux avoir des conséquences si t'es pas lisible. [...] C'est dans notre code de déontologie, comme professionnel, on doit être capable d'être lu. [...] Notre nom doit être lisible au*

*complet, parce que s'il y arrive une plainte, on doit être capable de le retracer.* (Employeur 8, Soins infirmiers)

En soins infirmiers, l'analyse des rapports d'analyse de situation de travail ainsi que des entretiens auprès d'employeurs a révélé que d'autres habiletés de production d'écrits professionnels sont attendues. Les employeurs interrogés ont relevé les habiletés à rédiger de façon structurée et à respecter les règles d'orthographe. Quant aux rapports d'analyse de situation de travail, on relève deux cas où les écrits produits sont plutôt à dominante incitative et, conséquemment, orientés vers le destinataire. On mentionne que la capacité de vulgariser le langage médical et de développer du matériel didactique de qualité lors d'activités d'enseignement et de promotion de la santé (ce dernier élément étant considéré comme une habileté transférable) sont requises. Est aussi attendue l'habileté à établir des communications efficaces avec les autres professionnels de la santé, une autre habileté transférable.

#### **Domaines où les écrits à produire sont à dominante incitative**

INCIT.

#### **Graphisme, Technologie du génie électrique et Techniques administratives**

Pour les domaines du graphisme, de la technologie du génie électrique et des techniques administratives, l'étude du rapport d'AST ainsi que les entretiens menés auprès d'employeurs a permis de faire ressortir quatre habiletés essentielles à la production des écrits policiers : rédiger avec pertinence, rédiger avec clarté, adapter les écrits au destinataire et rédiger en conformité aux normes linguistiques et de présentation de texte.

#### **Graphisme**

Comme les graphistes sont peu appelés à produire des écrits professionnels, les attentes en termes d'habiletés essentielles sont peu nombreuses et peu précises. Même si le rapport d'AST présente la possibilité du graphiste de travailler à son compte et, donc, d'être appelé à produire plusieurs écrits, aucune habileté de rédaction n'est relevée.

#### **Technologie du génie électrique et Techniques administratives**

De leur côté, les rapports d'AST liés aux programmes de Technologie du génie électrique et de Techniques administratives mettent en relief l'importance des habiletés communicationnelles d'ordre général. On parle de qualité de la communication, de communication efficace, d'aisance dans la communication et de bonne communication dans le cas du technologue du génie électrique. Pour ce qui est du technicien en administration, on parle d'application de principes d'une communication efficace, de

qualité de l'information, de la connaissance des règles de base de la communication ainsi que des obstacles à une communication efficace, puis de l'application de techniques de communication appropriées selon les circonstances.

### Rédiger avec pertinence

#### Graphisme

Bien que le rapport d'AST lié au programme de Graphisme ne fasse aucunement référence à l'habileté à rédiger avec pertinence, un employeur interrogé y réfère brièvement. Il mentionne que le graphiste est parfois appelé à produire un court texte pertinent dans le but de pallier une omission ou une erreur ou d'ajouter de l'information de dernière minute. Il donne l'exemple suivant :

*On a monté la brochure pour un produit X, puis une fois tous les éléments en place on se rend compte qu'on a escamoté un volet, une information, puis ça prendrait un bout de texte, ou une page qui décrirait ce qu'on juge qui est manquant. Un graphiste pourrait très bien s'installer puis juste écrire un court texte sur ce qui selon lui serait pertinent de mettre. (Employeur 5, Graphisme)*

#### Technologie du génie électrique

Pour ce qui est du domaine de la technologie du génie électrique, les rapports d'analyse de situation de travail analysés font état de l'habileté à rédiger avec pertinence requise en termes de démonstration d'un esprit de synthèse, une habileté transférable de surcroît, c'est-à-dire de capacité à résumer l'essentiel des opérations d'entretien préventif, de conception ou de modification d'un système automatisé ou d'une installation électrique, consignée dans divers rapports. La pertinence se traduit également en termes de sélection de l'information lors de la rédaction de la documentation technique de la programmation et du codage des systèmes ainsi qu'en établissant clairement les points importants à vérifier lors de la réalisation d'un projet. Du côté des employeurs interrogés, ils associent, quant à eux, l'habileté à rédiger avec pertinence à l'aptitude à s'en tenir à l'essentiel et à laisser de côté l'accessoire ou le superflu, ce que l'un appelle « de la prose » (Employeur, 7, Technologie du génie électrique) et que l'autre appelle « de la philosophie » (Employeur, 6, Technologie du génie électrique).

#### Techniques administratives

Les rapports d'AST afférents aux programmes de Techniques administratives indiquent, pour leur part, que l'habileté à rédiger avec pertinence est notamment requise lors de la production de rapports d'opération périodiques ainsi que lors de tâches de comptabilité

de projets ou d'activités. Il s'agit là de rédiger avec concision et de manifester un esprit de synthèse qui est, de surcroît, un comportement socioaffectif attendu dans la profession. Le technicien est également appelé à trier de l'information et à distribuer seulement celle qui est pertinente lors de tâches administratives. Les deux employeurs interrogés ne mentionnent cependant pas l'habileté à rédiger avec pertinence parmi ce qui est attendu du diplômé.

### **Rédiger avec clarté**

#### **Graphisme**

Pour ce qui est des graphistes, ni le rapport d'AST, ni les employeurs interrogés ne font explicitement mention de l'habileté à rédiger avec clarté, même si les aspects de qualité et de soin mentionnés y sont liés d'une certaine façon.

#### **Technologie du génie électrique**

En technologie du génie électrique, les attentes sont plus marquées. Dans les rapports d'analyse de situation de travail, l'habileté à rédiger avec clarté renvoie à la transmission claire de l'information, de communication claire et d'absence d'ambiguïté dans l'information transmise dans des contextes variés : lors d'activités de contrôle de qualité, lors d'activités de soutien technique, lors de l'élaboration de projets de conception et toutes activités liées à l'organisation du travail. À titre d'habileté transférable, la capacité de s'exprimer clairement auprès de collègues de différents corps d'emploi, de fournisseurs et de clients est attendue du technologue du génie électrique.

De plus, l'habileté à rédiger avec clarté relève parfois de caractéristiques de l'ordre de la précision, de l'exactitude et de la justesse. Lors des activités de réparation de système, d'analyse de problèmes ou de situations, d'élaboration d'un projet de conception, de soutien technique et de formation, notamment dans la production de documentation technique, l'information transmise doit être précise, juste et exacte. La clarté relève, en outre, de la cohérence de l'information et du propos dans la documentation technique ainsi que de l'organisation de l'information, qui doit se faire de façon claire et compréhensible dans le rapport d'expérimentation lors d'essais ainsi que dans le plan de mise œuvre du projet de conception. Les employeurs interrogés associent également l'habileté à rédiger avec clarté à la précision et à la structure correcte des écrits. On s'attend, par exemple, à ce que les nombreux courriels rédigés par le technologue aient un objet ainsi qu'une structure favorisant la compréhension du message :

*Nous on fonctionne beaucoup par courriels. Quand on a à envoyer un courriel à notre client [, il faut] mettre un objet qui est clair, qui veut dire quelque chose. (Employeur 6, Technologie du génie électrique)*

*Quand je recevais des courriels avec plein de fautes, ou des structures de phrases tout croches, [qui ne disent] pas ce que tu veux, que tu sais pas ce qu'ils veulent dire, eh bien, je me rendais compte qu'au niveau technique, [...] c'était aussi mêlé que la structure. (Employeur 6, Technologie du génie électrique)*

On s'attend également à ce que l'information soit rédigée de sorte qu'elle puisse être transmise efficacement entre collègues ou qu'elle puisse servir d'aide-mémoire pour des tâches ultérieures :

*[Les écrits doivent être rédigés] pour que les techniciens entre eux puissent compléter la tâche de l'un en période de vacances, de maladie, des choses comme ça, ou simplement pour pouvoir refaire une tâche qu'ils ont fait il y a déjà plusieurs années [comme] configurer un appareil ou reproduire une installation. (Employeur 7, Technologie du génie électrique)*

### **Techniques administratives**

En techniques administratives, les rapports d'analyse de situation de travail associent l'habileté à rédiger avec clarté à la production de rapports clairs lors d'opérations périodiques et de tâches comptables ainsi qu'à la production du plan comptable. L'accent est aussi mis sur la clarté de l'information lors de diverses activités comme la planification budgétaire et la planification logistique. L'application des principes de communication claire ainsi que l'habileté à s'exprimer en français de façon claire sont d'ailleurs deux habiletés transférables. L'habileté à rédiger avec clarté tient parfois, comme en technologie du génie électrique, à la précision, à la justesse et à l'exactitude de l'information. Le technicien doit être en mesure de produire des rapports précis et représentatifs de la situation, notamment lors de tâches de comptabilité, d'administration ou de planification de la mise marché. Puis, il doit s'assurer de l'exactitude de l'information et des explications qu'il consigne dans divers documents produits dans des contextes variés, comme lors du contrôle et du suivi des ventes et de l'expédition ou lors de la planification logistique. Pour les employeurs interrogés, l'habileté à rédiger avec clarté est requise dans la présentation de l'information :

*[Être compétent en français écrit, c'est] ne pas tout mettre dans un tas, avoir une certaine disposition dans la rédaction. (Employeur 3, Techniques administratives)*

Cette habileté est particulièrement importante dans la transmission et la réception du courriel :

*Des fois ça peut être court mais bien transmis. [...] C'est important de garder une façon de formuler, de transmettre le message pour qu'il soit bien reçu, puis précis, clair... (Employeur 2, Techniques administratives)*

## **Adapter les écrits au destinataire**

### **Graphisme**

Le rapport d'AST lié au programme de Graphisme ne fait pas référence à l'habileté à adapter les écrits au destinataire. Les employeurs interrogés parlent quant à eux des bonnes manières à adopter à l'endroit des clients, essentiellement de politesse et de respect :

*C'est certain que les communications avec les clients doivent être beaucoup plus formelles qu'un message à l'interne. [...] Avec les clients, [il faut] majoritairement des vouvoiements [et] être professionnel dans le langage utilisé [...] [Il ne faut] jamais envoyer un courriel sans un « bonjour », un « au plaisir » [...] Une entrée, une sortie du courriel et tout ça, c'est super important. (Employeur 4, Graphisme)*

Pour l'un d'entre eux, ces bonnes manières peuvent servir à rendre le client à l'aise, à lui faire sentir qu'il est partie intégrante d'une équipe de création :

*Évidemment la formule de politesse [agit comme] une espèce d'angle de communication qui implique que le client est en contrôle ou en maîtrise de la situation et qu'il fait partie intégrante de l'équipe, quelque chose qui est inclusif, par opposition à un manque de respect. (Employeur 5, Graphisme)*

Pour le même employeur, adapter son texte au destinataire, c'est de produire un écrit exempt de « pollution émotionnelle », ce qui signifie de ne pas laisser transparaître de sentiments négatifs qui pourraient gêner le destinataire :

*[Dans le] monde professionnel, on se confronte à des idées qui sont pas nécessairement en lien ou compatibles avec les nôtres. À un moment donné, on devient émotionnel par rapport à certains projets, à certains clients, à certaines relations. [...] Pour ma part, c'est attendu qu'un employé fasse abstraction de son climat émotionnel dans ses communications écrites, parce qu'il y a tellement de place à interprétation d'un message. Par exemple, si on écrit un message à quelqu'un où on est plus sec entre guillemets, plus agressif, ça peut être très mal perçu, surtout si le climat est un peu plus tendu dans un projet. (Employeur 5, Graphisme)*

### **Technologie du génie électrique**

Pour ce qui est du domaine de la technologie du génie électrique, les rapports d'AST indiquent que d'adapter les écrits au destinataire revient d'abord et avant à tout à identifier le bon destinataire dans la transmission de l'information lors de l'analyse de problèmes ou de situations et lors de l'élaboration d'un projet de conception. Une fois le destinataire identifié, le technologue doit faire preuve de psychologie dans ses

communications avec lui, ce qui constitue d'ailleurs une habileté transférable. Par ailleurs, comme en graphisme, adapter les écrits au destinataire revient à faire preuve de courtoisie envers les clients, une habileté requise qu'on range parmi les caractéristiques de la profession. Finalement, les rapports d'analyse de situation de travail font état de la nécessité d'être en mesure de vulgariser ses propos afin d'être bien compris par le destinataire lorsqu'on lui donne de l'information ou de la formation. Une vulgarisation appropriée de l'information fournie à la clientèle ou aux autres intervenants lors de la mise en service de systèmes, du soutien technique et de la rédaction de documents techniques est essentielle.

Les employeurs interrogés insistent sur l'importance d'adapter les écrits au destinataire, souvent un non-initié, par l'emploi d'un langage susceptible d'être bien compris par le destinataire. Ainsi, l'adaptation au destinataire est souvent synonyme de vulgarisation :

*On a des communications qui sont destinées uniquement à d'autres technologues, alors qu'il y en a d'autres qui peuvent être [adressées] à nos utilisateurs finaux, ou à des gens plus haut placés dans la hiérarchie, qui n'ont pas nécessairement un bagage technique. [...] [Il faut alors] vulgariser en conséquence [et c'est plus important] que s'exprimer de façon très éloquente, simplement ne pas faire de fautes d'orthographe ou ne pas utiliser d'anglicismes. (Employeur 7, Technologie du génie électrique)*

Les employeurs interrogés mentionnent également que l'adaptation des écrits au destinataire se concrétise à travers la bienséance requise dans les écrits formels ou les courriels adressés aux clients :

*À partir du moment où on fait des communications officielles, de la documentation officielle, une note de service ou un communiqué formel, c'est clair que le « Monsieur », les majuscules, tout ça, tout doit être là. (Employeur 7, Technologie du génie électrique)*

*Quand on a à envoyer un courriel à notre client ou dans les communications officielles, [le message doit contenir] un « bonjour » et une formule de salutations à la fin. (Employeur 6, Technologie du génie électrique)*

### **Techniques administratives**

Dans le domaine des techniques administratives, les rapports d'AST analysés renvoient à l'habileté à adapter les écrits au destinataire en termes de qualités humaines de l'ordre du respect. On s'attend à ce que le technicien fasse preuve d'amabilité, de politesse, de tact, de diplomatie et de confidentialité dans ses relations avec les autres, notamment à l'écrit, lorsqu'il accomplit des tâches comptables et administratives de différente nature. Pour ce qui est du domaine de la gestion de commerces, on souligne l'importance du niveau de langage et des formules utilisées lors de la vente des produits et des services.

Lors de la mise en œuvre d'un plan de mise en marché, le respect de l'approche-client est essentiel. Qui plus est, le technicien doit respecter les caractéristiques culturelles du marché cible dans la production des documents d'entreprise. Dans un autre ordre d'idées, adapter ses écrits au destinataire fait intervenir la capacité de vulgarisation appropriée de l'information notamment lors de la conception et la gestion de projets.

Les employeurs interrogés associent l'habileté à adapter ses écrits au destinataire recherchée à la capacité de respecter la personne à qui l'on s'adresse en suivant des normes de civisme, celles de la rédaction d'affaires en l'occurrence :

*C'est certain qu'on s'attend à ce qu'il y ait un minimum de décorum dans les courriels, [...] avec des « Bonjour », « Merci » et quelques salutations, [...] un minimum de savoir-être. [...] La bienséance, comme autrefois, la courtoisie, la façon dont tu écris si c'est respectueux, c'est sûr qu'on s'attend à ça. (Employeur 2, Techniques administratives)*

*[Il faut un] français adapté à ton milieu, [...] de la correspondance « business », d'affaires, des échanges qui sont dans un langage [adapté :] vouvoyer, avoir certaines normes, peut-être plus de politesse. (Employeur 3, Techniques administratives)*

Pour l'un d'entre eux, c'est aussi à l'attitude et au ton que le respect du destinataire dans la communication écrite est associé :

*[C'est une question d']attitude [...] on ressent quelque chose, [...] les mots peuvent avoir un impact ou un ton. [...] Des fois, on ressent que c'est peut-être un petit peu trop direct. [...] La façon de formuler [est importante]. [...] Si on a un problème avec un courriel, avec le ton qui est derrière, c'est que ça déborde... C'est plus systémique, et là on est dans une problématique de conflit entre les personnes qui s'écrivent. (Employeur 2, Techniques administratives)*

### **Rédiger en conformité aux normes linguistiques et de présentation de texte**

Dans les trois domaines étudiés où les écrits sont à dominante incitative, autant les rapports d'AST que les entretiens auprès d'employeurs soulignent que l'habileté à rédiger en conformité aux normes linguistiques et de présentation de texte est importante.

### **Graphisme**

Dans le domaine du graphisme, le rapport d'AST indique que le graphiste doit faire montre d'un « bon français écrit » dans la réalisation d'interfaces visuelles pour un support multimédia. De plus, il doit appliquer les normes du Ramat de la typographie (virgule, espace, toponyme, symbole, etc.) dans la réalisation des documents pour un support imprimé. L'un des employeurs interrogés parle de l'application de ces normes

typographiques en termes de gestion des caractères du texte inclus dans une production graphique.

Les deux employeurs associent davantage le respect des normes à l'application du code linguistique, notamment en matière d'orthographe lexicale et grammaticale. Il s'agit souvent de ne pas introduire d'erreurs en transcrivant du texte :

*Un employé compétent en français écrit ne va assurément pas empirer le français qu'il va manipuler [ni] introduire d'erreurs ou de propositions qui font reculer le mandat ou le projet. [...] Si on a à déplacer un contenu ou à manipuler du texte, [il faut] s'assurer que tout suit, qu'on n'oublie pas une phrase ou un mot ou un point, [qu'il n'y a pas] d'accents qui sautent pour une raison quelconque. (Employeur 5, Graphisme)*

*[On ne doit pas être] obligé de repasser en arrière [du graphiste] pour les petites coquilles (admettons, des « s » qui manquent, des petites fautes...) [...] quand les clients nous fournissent les textes à retranscrire. [Il faut] écrire un minimum sans faute. (Employeur 4, Graphisme)*

### Technologie du génie électrique

Pour ce qui est du domaine de la technologie du génie électrique, les rapports d'AST indiquent que la rédaction des différentes procédures ainsi que la mise à jour de la documentation technique demandent l'emploi d'un français de qualité ou correct. On parle également de la qualité du langage utilisé lors de la rédaction. Cet aspect se range parmi les habiletés transférables requises du technologue. Des précisions sont, par ailleurs, apportées quant à la terminologie à employer. Dans la rédaction de la documentation technique, l'utilisation appropriée de la terminologie française est attendue. Puis, dans la mise à jour de cette documentation technique, c'est l'utilisation du vocabulaire technique approprié qui est mentionnée. De plus, lorsqu'il est appelé à rédiger de la documentation technique, le technologue doit respecter des normes relatives à la rédaction de documents et à la localisation de l'information dans les documents. Les employeurs interrogés font également part d'exigences en matière de respect des normes linguistiques :

*[Un employé compétent en français écrit] est capable de faire une phrase complète [...] : sujet, verbe, complément et [maîtrise] l'orthographe de base, [...] l'accord, puis le pluriel et la conjugaison. [...] Comme ici, c'est vraiment les accords pluriels, ou des fois il manque un article, [...] Si t'as une faute de même, une faute ou deux, ça va, [mais] un mot facile de base [devrait être maîtrisé]. (Employeur 6 Technologie du génie électrique)*

*Je m'attends à ce que l'employé ait un niveau moyen, un niveau de français acceptable. (Employeur 7, Technologie du génie électrique)*

L'un des employeurs parle d'obligation d'utiliser la terminologie française par rapport à la terminologie anglaise :

*On met rien en anglais. [...] Sur un plan, s'il est daté de 1960, ça va être écrit « breaker ». Mais si moi je refais un changement, ça va être écrit « disjoncteur ». On va mettre le mot français. (Employeur 6 Technologie du génie électrique)*

### Techniques administratives

Du côté du domaine des techniques administratives, l'habileté à rédiger en conformité aux normes linguistiques et de présentation de texte est souvent relevée dans les rapports d'analyse de situation de travail. Elle apparaît d'abord, de façon générale, comme l'aptitude à rédiger dans un français de qualité lors d'activités de comptabilisation, dans la production de documents d'entreprise, dans des tâches administratives, dans les documents servant à la présentation des produits ou des services lors de sa mise en marché ainsi que lors d'opérations périodiques. Les rapports d'analyse de situation de travail relèvent explicitement que le technicien doit respecter les règles de la grammaire et de l'orthographe lors de la création ou de l'adaptation d'un plan comptable et lors du travail du bureau. Le rapport d'AST de la technicienne ou du technicien en comptabilité indique de façon claire que les employeurs exigent la maîtrise du français écrit :

*Les participantes et participants à l'atelier ont souligné l'importance de maîtriser le français écrit et parlé pour exercer la profession. Les techniciennes et les techniciens doivent régulièrement produire des rapports, rédiger des procédures, donner des explications, informer le personnel, faire part des résultats de leurs analyses, etc. Ces personnes doivent posséder des habiletés en rédaction et connaître la grammaire et les règles de l'orthographe. (p. 43-44)*

De plus, il est indiqué que la maîtrise des règles de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe permet de rédiger des lettres, des notes, des rapports et autres documents dans le respect des normes. Le respect de normes touche, par ailleurs, la présentation des documents comptables de même que des lettres et autres documents produits lors du travail de bureau. De plus, le technicien est appelé à respecter des politiques internes concernant la rédaction des rapports lors de tâches administratives ainsi qu'à se conformer aux normes, aux politiques et aux procédures de l'entreprise lors d'activités de planification budgétaire, de la conception d'une étude de marché, de la mise en œuvre d'un plan de mise en marché, de la vente et de l'expédition, de la planification logistique, de la conception et de la gestion de projets, d'opérations de gestion des ressources ainsi que de production de documents. Finalement, le technicien doit respecter des normes

d'ordre terminologique dans le domaine de comptabilité afin de la faciliter les relations avec la clientèle, les comptables et les autres personnes utilisant le langage du milieu.

L'un des employeurs interrogés, lorsqu'il parle du test de rédaction à l'embauche, mentionne les principales normes linguistiques que le technicien doit respecter :

*Si on prend, par exemple, le test de rédaction qu'on utilise pour les professionnels ou les techniciens en administration, on va regarder l'orthographe, mais on va aussi regarder la syntaxe, si ce qu'ils ont écrit, au niveau du français, ça se tient. (Employeur 2, Techniques administratives)*

Les deux employeurs interrogés disent que c'est essentiellement dans la rédaction de courriels que le technicien doit respecter les normes linguistiques, les autres écrits qu'il est appelé à produire devant être soumis au Service de révision linguistique.

*Je m'attends à ce que les courriels ne soient pas envoyés avec une multitude de fautes. (Employeur 2, Techniques administratives)*

*C'est au niveau des courriels qu'ils envoient qu'il faut qu'il n'y ait pas de faute. [...] La personne doit être capable de savoir où va un s, où il n'en va pas, accorder les participes passés, accorder les bons temps de verbe, puis aussi d'avoir un vocabulaire qui est adéquat. Professionnellement. (Employeur 3, Techniques administratives)*

L'un des employeurs dit que le technicien est également appelé à respecter d'autres types de normes, des directives de rédaction épïcène notamment :

*Comme institution ici, y a même des règles, y a même des directives de rédaction en français. Sexiste, non sexiste, quoi utiliser, la féminisation, les normes... Qu'on appelle quoi... Rédaction épïcène? (Employeur 2, Techniques administratives)*

Autant dans le domaine du graphisme, que dans les domaines de la technologie du génie électrique et des techniques administratives, l'analyse des rapports d'AST ainsi que des entretiens auprès d'employeurs a révélé que d'autres habiletés de production d'écrits professionnels sont attendues. En graphisme, l'habileté à soigner la présentation matérielle des écrits est évoquée dans le rapport d'AST; elle est liée à la réalisation impeccable de la maquette et du document final pour un support imprimé ainsi qu'à la présentation soignée du projet pour un support imprimé. Dans ces cas, il est implicite que, dans une certaine mesure, le soin apporté au document concerne le texte. Un des employeurs interrogés parle de l'importance, pour un graphiste, d'être soigné dans ses productions, comme dans sa personne en général. En technologie du génie électrique, le rapport d'AST fait état de l'importance de consigner toute l'information recueillie, notamment lors d'activités de surveillance, de la réalisation d'un projet ou lors de soutien technique, ce qui se traduit par l'habileté à rédiger avec exhaustivité.

En techniques administratives, les rapports d'AST mentionnent l'habileté à respecter les délais dans la production des documents d'entreprise ainsi de différents rapports. Par ailleurs, comme le graphiste, le technicien en administration doit être en mesure de soigner la présentation matérielle des divers documents qu'il est appelé à rédiger, qu'il s'agisse de documents d'entreprise, d'un plan comptable, de lettres, de notes ou de rapports. Le souci du travail bien fait et de la qualité est d'ailleurs un comportement socioaffectif attendu chez lui. En gestion de commerces, la présentation est particulièrement importante lors de la vente des produits et services, ce qui peut s'appliquer aux écrits fournis aux clients. Enfin, on mentionne que la créativité peut se manifester dans la rédaction des lettres lors du travail de bureau.

#### 4.1.2.3 Représentations professionnelles importantes

L'analyse des rapports d'AST et des entretiens auprès d'employeurs des différents domaines a permis de dresser le portrait des représentations professionnelles importantes pour les employeurs. Les représentations professionnelles importantes sont décrites en fonction des regroupements de domaines effectués, soit le domaine où les écrits à produire sont à dominante informative et le domaine où les écrits à produire sont à dominante incitative.

#### **Domaines où les écrits à produire sont à dominante informative**

INFOR.

##### **Techniques policières et Soins infirmiers**

Pour les domaines des techniques policières et des soins infirmiers, l'étude du rapport d'AST ainsi que les entretiens menés auprès d'employeurs a permis de faire ressortir deux types de représentations professionnelles importantes en lien avec l'impact de la qualité des écrits professionnels, soit les représentations associées au respect des obligations légales et les représentations associées à la crédibilité.

#### **Impact de la qualité des écrits professionnels sur le respect des obligations légales**

##### **Techniques policières**

Suivant leur code de déontologie, le policier-patrouilleur et l'infirmière ont à respecter un certain nombre d'obligations légales. Ils doivent assurer la sécurité des citoyens dans le respect de leurs droits.

Le policier-patrouilleur est appelé à produire de plus en plus d'écrits à la demande des différentes instances policières et de la cour, et de plus en plus de détails sont requis. Dans

le cadre de son travail, le policier-patrouilleur a différentes obligations légales à respecter, comme celle de rapporter des faits en toute objectivité ou de reproduire fidèlement une déclaration. Plusieurs de ses écrits sont appelés à servir de preuve à la cour et le milieu policier considère que leur qualité est essentielle au service de la justice et au déroulement adéquat des procédures judiciaires. Les employeurs interrogés soulignent l'importance des écrits policiers à cet égard :

*Y a quand même 450 dossiers qu'on envoie à la cour par année. Mais, là, il y a quelqu'un d'autre, y a un avocat de la couronne, y a un avocat de la défense, y a peut-être un juge aussi qui va lire ça... C'est d'une importance majeure. [...] [Il faut] que ce soit clair, puis que tout le monde comprenne vraiment ce qu'on a voulu dire, ce qui s'est passé. (Employeur 1, Techniques policières)*

*[La déclaration d'un témoin], mais aussi celle des suspects, parce que c'est une déclaration qui est semblable, [...] peut servir de preuve à la cour. [...] [Elle doit être rédigée de façon à ce que] certaines personnes puissent comprendre ce que l'autre [a dit]. (Employeur 10, Techniques policières)*

Les écrits du policier-patrouilleur doivent permettre une compréhension sans équivoque d'un événement ou d'une déclaration rapportés; ils ne doivent pas induire de doute ni laisser place à différentes interprétations. Selon l'un des employeurs interrogés, la qualité des écrits policiers peut permettre d'éviter le pire en cour :

*Le doute là, des fois, c'est pas tellement long, surtout quand t'as un ou deux policiers contre un ou deux gars ... [Parfois], c'est tout croche, [...] tout est écrit plein d'erreurs [et quand les policiers] témoignent séparément (il y a toujours une exclusion des témoins) et qu'un arrive mal préparé..., c'est assez pour faire sauter la cause. (Employeur 1, Techniques policières)*

La qualité des écrits du policier-patrouilleur est ainsi essentielle à la transposition juste de la réalité en vue de l'application de la justice, une représentation qui est également partagée par les citoyens dont il est appelé à consigner la déclaration et qui influence son travail :

*[Le policier-patrouilleur] se force peut-être un peu plus parce qu'il faut qu'il fasse signer [la déclaration] par la personne, il faut qu'il la fasse relire. [Et] y a peut-être un petit stress supplémentaire. (Employeur 1, Techniques policières)*

Par ailleurs, le policier-patrouilleur a l'obligation légale d'obtenir un mandat de perquisition dans certaines circonstances. Il doit alors en faire la demande auprès d'un juge et la qualité de cette demande écrite, c'est-à-dire de l'explicitation des « motifs au soutien du mandat », est garante de l'obtention du mandat :

*C'est costaud. [Il faut parfois convaincre] un juge de la cour supérieure, [un gros juge], pas un petit juge de paix. [Il faut donc] essayer d'avoir un français qui a de l'allure avant d'aller là, vérifier pour voir... Ça se tient tu mon affaire,*

*y a tu des fautes, comprends-tu comme il faut, trompe-toi pas dans la tournure de phrase parce que si le juge te revire et te dis : « Non, je te donne pas ton mandat », on n'est pas d'avance. [...] C'est un document hyper important. (Employeur 1, Techniques policières)*

### Soins infirmiers

Pour ce qui est de l'infirmière, elle a également différentes obligations légales à respecter, comme celles d'assurer des soins appropriés aux bénéficiaires, en continuité avec ses collègues infirmières et les autres professionnels de la santé. Pour ce faire, les notes qu'elle consigne au dossier des patients jouent notamment un rôle important et le milieu infirmier considère que leur qualité est essentielle à la qualité et à la continuité des soins offerts. L'un des employeurs interrogés insiste sur l'importance de la qualité des écrits des infirmières pour assurer la continuité des soins :

*La communication est une compétence primordiale pour s'assurer d'une continuité de soins parce qu'il peut y avoir des connotations différentes qui font en sorte que ça a une influence sur la compréhension. [La communication doit être] uniforme, [pour qu'il n'y ait] pas de brisure, ou de coupure, ou des éléments d'information échappés. Donc, il faut que le choix des termes soit adéquat pour une meilleure compréhension des différents acteurs qui gravitent autour des usagers. (Employeur 9, Soins infirmiers)*

La qualité des écrits des infirmières est également garante de la sécurité des patients. Il est nécessaire de rendre compte fidèlement de la réalité afin qu'aucune information pertinente ne soit pas omise. À cet égard, l'un des employeurs interrogés évoque l'importance de la sélection des éléments pertinents à consigner au dossier du patient :

*[Il faut écrire] des éléments importants pour assurer une sécurité, parce que l'aspect de sécurité [est en parallèle] avec les éléments écrits. [Par exemple], dans l'évaluation d'un suicidaire, on détecte dans les propos qu'il y a une intention probablement, une planification [de suicide], mais que dans les écrits [de l'infirmière] à transmettre au quart suivant, ça ne transparait pas, on ne le voit pas, l'autre infirmière ne sera pas allumée. Ça pose problème. On vient d'échapper quelque chose, un gros risque. (Employeur 9, Soins infirmiers)*

D'autres risques d'erreur afférents à la production des écrits infirmiers sont évoqués. Le rapport d'analyse de situation de travail en soins infirmiers fait notamment mention des risques d'erreur dans l'identification de l'usagère ou de l'utilisateur et dans l'exécution des requêtes médicales (p. 27). Les employeurs interrogés parlent du risque d'une attribution d'un mauvais dosage de médicaments en raison d'une calligraphie de piètre qualité :

*La calligraphie fait partie du professionnalisme qu'on doit avoir [et elle est rattachée à des] éléments de sécurité. Une mauvaise qualité [peut entraîner des risques] d'événements indésirables qu'on veut pas qui se produisent. (Employeur 9, Soins infirmiers)*

*Parce que t'as pas fait ton « u » comme il faut. Ça a l'air d'un zéro. Ça fait que nous on a lu vingt [au lieu de deux unités d'insuline], on en a donné vingt. C'est dix fois la dose. [Le patient] s'en est bien sorti. Mais n'empêche, il a fallu donner du sucre, il a fallu, il a fallu... (Employeur 8, Soins infirmiers)*

Dans un même ordre d'idées, l'un des employeurs interrogés parle du risque lié à l'utilisation d'abréviations identifiées comme dangereuses par l'Institut canadien pour la sécurité des patients, l'Institut pour l'utilisation sécuritaire des médicaments du Canada et le Conseil canadien d'agrément des services de santé ou :

*Il y a « unité » [...] Il y en a qui vont écrire « u-n », il y en a qui vont écrire « u », il y en a qui vont l'écrire de plusieurs façons. Et ça peut porter à confusion avec une autre abréviation connue. Et on n'interprète pas la même chose, et on donne parfois des doses beaucoup trop élevées [...] Tout ça fait en sorte que l'on se doit dans l'organisme de déterminer les abréviations que l'on peut utiliser et celles que l'on doit éviter. (Employeur 9, Soins infirmiers)*

L'autre employeur interrogé parle, quant à lui, d'un risque plus grave d'une succession d'erreurs :

*Si t'écris pas la bonne affaire, il pourrait y avoir erreur de diagnostic, il pourrait avoir erreur de traitement, il pourrait avoir mauvais traitement. (Employeur 8, Soins infirmiers)*

Par ailleurs, les employeurs interrogés parlent de la nécessité pour l'infirmière de se protéger légalement par des écrits de qualité et qui respectent certaines conventions :

*Il faut [que l'infirmière] soit capable d'écrire de façon brève et précise ce qu'elle fait, parce que c'est la seule chose qui la protège au point de vue légal. [En tant que chef de service], il faut que je sois capable, quand une infirmière finit son quart de travail, de dire ce qui s'est passé dans sa journée en gros, si son patient a bien été ou si ça n'a pas bien été, ce que son patient a fait, [quels sont] les résultats. [...] Si c'est le cas et que [l'infirmière] passe en cour demain, [il ne faut pas que] le juge puisse dire qu'elle n'a rien fait. (Employeur 8, Soins infirmiers)*

*Vu que c'est des documents légaux, il y a des règles très précises. C'est écrit avec des paramètres comme un stylo, on ne peut pas écrire au plomb, pas le droit d'effacer, etc. Si on se trompe, il y a une façon d'écrire notre erreur et de recommencer. (Employeur 9, Soins infirmiers)*

Selon le code de déontologie de la profession, l'infirmière doit aussi être lisible. Tout ce qu'elle écrit, son nom, ce qui a trait aux soins qu'elle prodigue et toute autre information pertinente, doit être déchiffrable. Un manquement professionnel à cet égard peut avoir de graves conséquences, allant de mesures disciplinaires jusqu'à la radiation de l'Ordre des infirmières. Les employeurs interrogés renvoient à cette nécessité :

*C'est dans notre code de déontologie, comme professionnel, on doit être capable d'être lu. On pourrait être blâmés pour manquements professionnels. Il ne faut pas donner l'impression qu'on cache quelque chose. [...] S'il y arrive*

une plainte, on doit être capable de te retracer et ta tenue de dossier [doit être] exemplaire. (Employeur 8, Soins infirmiers)

## Impact de la qualité des écrits professionnels sur la crédibilité

### Techniques policières

L'exercice du métier de policier-patrouilleur et de la profession infirmière repose en grande partie sur la crédibilité professionnelle. On s'attend à ce qu'un policier-patrouilleur ou une infirmière soit fiable, digne de confiance. Ces qualités doivent se refléter dans toutes leurs actions, y compris dans la production de leurs écrits professionnels.

On considère que le policier-patrouilleur, qui a principalement à décrire des faits de manière pertinente, claire et objective, doit le faire sans mettre en jeu sa crédibilité, ni celle de son organisation ou celle de la profession. Il doit être en mesure de justifier et de défendre tout ce qu'il écrit s'il est appelé à le faire. À la cour, le policier-patrouilleur peut être appelé à livrer un témoignage à la lumière de ses écrits, des écrits susceptibles d'être mis en doute par la défense et par le juge. L'un des employeurs interrogés parle de l'importance de la qualité d'écriture du constat d'infraction dans le métier de policier :

*[Le] constat d'infraction, c'est notre preuve, à nous, les policiers. [...] Si [le policier] a de la difficulté à écrire [...], il ne faut pas oublier que ça passe devant un juge. On ne veut pas que notre policier soit discrédité, ou que sa crédibilité soit mise en cause. (Employeur 10, Techniques policières)*

L'autre employeur interrogé décrit l'impact d'une écriture déficiente sur la crédibilité du policier-patrouilleur lorsqu'on réussit à défaire son témoignage en cour :

*J'ai déjà vu plusieurs fois du monde se faire défaire dans boîte, se faire ramasser en cour, puis se faire interroger d'aplomb par la défense et sortir de là en sueur parce la syntaxe ne marchait pas du tout avec ce qui avait été vu. [...] [Les policiers] se font vraiment confronter avec leurs écrits : « T'as vu ça? [Mais] t'as écrit ça dans ton rapport... » [...] Tu passes pour un fou devant tout le monde dans la salle. ..] Il fait pas beau, il fait chaud quand t'es là... (Employeur 1, Techniques policières)*

*Parfois la défense va dire au juge : « Regardez là, y'est même pas capable d'écrire comme du monde, ça n'a pas de bon sens. Qu'est-ce qui nous dit que c'est vrai et que c'est pas l'autre affaire? », [Puis, des fois, on fait le tour des] trois, quatre pages de déclaration et c'est plein de choses qui ne se tiennent pas debout... (Employeur 1, Techniques policières)*

Le milieu policier estime que la qualité des écrits professionnels du policier-patrouilleur a également un impact sur sa crédibilité dans la mesure où on considère qu'elle est garante d'un travail bien fait. C'est autant face à ses pairs et à ses supérieurs que face à d'autres intervenants du milieu policier, en l'occurrence les procureurs de la couronne, que le

policier-patrouilleur a à préserver sa crédibilité. Les employeurs interrogés évoquent notamment la possibilité que la crédibilité d'un policier puisse être minée parce que ses écrits en viennent à être jugés non recevables :

*[Les procureurs de la couronne] voient toujours les mêmes rapports passer par le même monde. Ils vont s'écœurer à un moment donné et ils ne se gênent pas pour le dire. C'est toujours le même qui n'est pas lisible, c'est des torchons. Donc, [le policier-patrouilleur] perd sa crédibilité et il peut être entaché à ce niveau-là, c'est sûr et certain. (Employeur 1, Techniques policières)*

*Une crédibilité c'est très très dur à établir, puis, en un claquement de doigts, on la perd. J'ai connu un policier qui écrivait au son. Il écrivait vraiment au son, assez que les procureurs de la couronne ont dit : « on veut plus avoir des rapports de lui écrits à la main ». (Employeur 10, Techniques policières)*

Sans référer explicitement à la qualité des écrits des policiers-patrouilleurs, le rapport d'analyse de situation de travail fait état d'une suggestion des participants à la consultation relative à la crédibilité des policiers-patrouilleurs, celle de « donner de la formation sur le pouvoir des médias, qui peuvent détruire leur réputation et l'image de la police en peu de temps » (p. 28).

### Soins infirmiers

Le milieu infirmier associe également la qualité des écrits professionnels à la crédibilité. Il considère qu'à travers eux, l'infirmière assure sa propre crédibilité ainsi que celle de sa profession. Les notes de l'infirmière, par exemple, sont appelées à être consultées, et bien souvent jugées, par ses pairs, par d'autres professionnels comme des médecins, des ergothérapeutes, des physiothérapeutes, etc. ainsi que par ses patients.

L'un des employeurs interrogés évoque une inquiétude du milieu infirmier quant à l'opinion du patient sur la profession :

*Parfois un patient va demander d'avoir accès à son dossier, [va vouloir] avoir ses notes; il a le droit et on les lui fournit. Que va-t-il penser de la profession d'infirmière si c'est bourré de fautes? (Employeur 9, Soins infirmiers)*

La crédibilité de l'infirmière en lien avec la qualité de ses écrits est également en jeu dans ses fréquentes interactions avec ses pairs et les autres professionnels du milieu de la santé. Les employeurs interrogés parlent alors d'une forme de danger pour l'infirmière d'être associée à un manque de professionnalisme :

*C'est beaucoup le regard des autres, la perception des autres à l'égard de son professionnalisme, je dirais, qui peut avoir un impact sur [l'infirmière]. Parce que la crédibilité du professionnel face à d'autres, des collègues entre autres, c'est très important. (Employeur 9, Soins infirmiers)*

*La mauvaise utilisation du français, [les fautes], c'est désastreux parce qu'il y a plein de professionnels qui nous lisent, les médecins, entre autres,... Ça démontre ta qualité de professionnel... (Employeur 8, Soins infirmiers)*

L'infirmière technicienne, œuvrant parmi les infirmières bachelières et diplômées de deuxième et troisième cycles universitaires, a encore davantage à prouver son professionnalisme et sa crédibilité à travers la qualité de ses écrits, comme de l'ensemble de son travail; c'est ce que souligne l'un des employeurs interrogés :

*Il y a beaucoup de..., comment je pourrais dire ça, pas nécessairement des tensions, mais de pression pour la technicienne, [...] la pression de faire face à des universitaires [et il y en a encore plus avec les notes appelées à être lues par plusieurs personnes]. (Employeur 9, Soins infirmiers)*

### **Domaines où les écrits à produire sont à dominante incitative**

INCIT.

#### **Graphisme, Technologie du génie électrique et Techniques administratives**

Pour les domaines du graphisme, de la technologie du génie électrique et des techniques administratives, l'étude du rapport d'AST ainsi que les entretiens menés auprès d'employeurs ont permis de faire ressortir deux types de représentations professionnelles importantes en lien avec l'impact de la qualité des écrits professionnels, soit les représentations associées à l'image professionnelle et à l'efficacité.

### **Impact de la qualité des écrits professionnels sur l'image professionnelle**

#### **Graphisme**

Les métiers de graphiste, de technologue du génie électrique ou de technicien administratif s'exercent souvent dans une relation de pouvoir au sein de laquelle on a à donner satisfaction. Qu'il s'agisse d'un supérieur ou d'un client, on s'attend à ce que l'employé avec qui on fait affaire offre le service requis, avec compétence et professionnalisme. Avant même de rendre ce service de qualité, le graphiste, le technologue du génie électrique ou le technicien administratif doit donner l'image qu'il le fera; il doit en quelque sorte garantir la satisfaction de son bénéficiaire. Et, l'image professionnelle qu'il doit refléter est non seulement la sienne, mais aussi celle de son entreprise. Dans chacun des milieux concernés, la qualité des écrits professionnels est garante de cette image professionnelle.

On considère que, même si ses écrits ne sont pas au cœur de son travail, le graphiste doit y apporter un certain soin. L'un des employeurs interrogés établit un lien entre la qualité du français du graphiste et sa valeur au sein de l'entreprise :

*Je dirais qu'un employé qui a une bonne capacité en français, que ce soit au niveau de la création ou au niveau technique, va être mieux perçu... Ça c'est certain. Il a une corde de plus à son arc. Quelqu'un qui, à compétence égale, est pourri [en français] va voir une diminution de sa valeur. [...] C'est pas quelque chose qui est attendu ou exigé, mais c'est espéré. (Employeur 5, Graphisme)*

À contrario, les employeurs interrogés sont catégoriques lorsqu'ils parlent des conséquences négatives de lacunes en français écrit sur l'image professionnelle de l'entreprise; ils évoquent tous deux une sorte de fatalité :

*Quand on envoie un document qui est plein de fautes, c'est certain que c'est pas très professionnel et ça nuit définitivement à l'image de l'entreprise. (Employeur 4, Graphisme)*

*Quelqu'un qui maîtrise mal le français, ça cause des dommages à l'entreprise. Et, ça, c'est vraiment de l'incompétence dans notre domaine. (Employeur 5, Graphisme)*

### **Technologie du génie électrique**

Pour ce qui est du technologue du génie électrique, on considère également que ses écrits sont le reflet de l'entreprise. Pour l'un des employeurs interrogés, une attention spéciale doit être portée aux écrits destinés à l'extérieur d'un service :

*Quand on a des communications qui sortent du service, les employés doivent forcément amener leurs écrits au secrétariat pour une correction formelle. (Employeur 7, Technologie du génie électrique)*

Le cas des courriels adressés aux clients préoccupe particulièrement l'un des employeurs interrogés :

*Si un employé envoie un courriel dans un français mal écrit, la personne qui le reçoit voit l'entreprise et en a une mauvaise image. (Employeur 6, Technologie du génie électrique)*

Selon ce même employeur, le client peut automatiquement établir un lien entre la qualité du courriel du technologue et la qualité de son travail technique :

*Si c'est quelqu'un comme moi qui reçoit un courriel [mal rédigé], il se dit « mon Dieu, je travaille avec un illettré ». Quand je reçois des courriels avec plein de fautes ou des structures de phrases tout croches, [de la confusion], je me rends compte qu'au niveau technique, c'est aussi mêlé que la structure du français. [...] Pour quelqu'un qui a de la misère à s'exprimer en français écrit, au niveau technique, c'est pas clair non plus. (Employeur 6, Technologie du génie électrique)*

C'est donc aussi sur le plan individuel que la qualité des écrits du technologue est importante. Son professionnalisme peut être mis en question et la confiance de son employeur peut être rompue, comme l'évoquent les employeurs interrogés :

*[L'employé qui a des lacunes en français], je ne l'enverrai pas nécessairement tout seul rencontrer un client. [...] Je ne suis pas sûre que c'est clair dans sa tête, alors, si je suis pas là pour entendre ce qu'il dit au client, je vais avoir des inquiétudes. (Employeur 6, Technologie du génie électrique)*

*C'est déjà arrivé par le passé qu'il y a des employés qui se sont fait réprimander par le directeur à cause de fautes de français [dans des notes affichées dans tout le service]. [...] Ça fait pas professionnel. [...] C'est une réprimande qui n'est pas formelle, mais ça fait quand même que, face aux collègues, [le technologue a une mauvaise image]. (Employeur 7, Technologie du génie électrique)*

L'un des employeurs parle même d'une image professionnelle ternie par des écrits de mauvaise qualité comme d'un frein à l'employabilité et à la progression professionnelle :

*S'il n'a pas pris la peine de faire [son curriculum vitae] comme il faut, quand il va faire une job ici, est-ce qu'il va faire ça tout brouillon? (Employeur 6, Technologie du génie électrique)*

*Si c'est moi le patron, [l'employé qui écrit mal] ne montera pas bien bien haut [dans la hiérarchie]. Il va rester à la job qu'il fait. (Employeur 6, Technologie du génie électrique)*

### **Techniques administratives**

Quant au technicien en administration, c'est également tant sa propre image professionnelle que celle de l'entreprise qu'il défend à travers ses écrits. Le rapport d'analyse de situation de travail en comptabilité fait état de cette représentation socioprofessionnelle à propos des commis-comptables : « La communication écrite constitue un élément important des tâches des commis-comptables et elle fait partie des connaissances qui leur sont essentielles. La maîtrise des règles de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe leur permet de rédiger des lettres, des notes, des rapports et autres documents dans le respect des normes, ce qui, ajouté à une présentation soignée, contribuera à donner une image positive d'eux-mêmes et de l'entreprise. » (p. 46)

Les employeurs interrogés mentionnent que les écrits corporatifs ont un rôle déterminant dans l'image de l'entreprise et que le technicien doit mettre les efforts qu'il faut pour contribuer à les soigner :

*On ne peut pas émettre un rapport avec des fautes. Ça ne se fait pas. [...] Ça a un impact pour nous. C'est très important. [...] Nous, on s'attend à ce qu'il y ait un niveau professionnel qui soit suivi, [notamment par le respect des] règles de base-là de la correspondance d'affaires. (Employeur 3, Techniques administratives)*

*Tous les documents officiels écrits vont passer par un processus de révision. Dès que le logo apparaît, les documents sont révisés : c'est aussi simple que*

*ça. Mais un courriel à un client, celui-là, on ne peut pas le réviser. [...] La personne doit être capable de savoir où va un « s » et où il n'en va pas, puis d'avoir un vocabulaire qui est adéquat, professionnellement. Y'a aussi certains outils qui sont disponibles. (Employeur 3, Techniques administratives)*

*Si la personne sait qu'elle a une faiblesse en français, elle a tout de moins à faire la démarche de se faire vérifier. C'est un petit peu un manque d'initiative de ne pas aller vers quelqu'un qui a plus la force en français et ça ne donne pas une belle image de l'organisation. (Employeur 2, Techniques administratives)*

Par ailleurs, le rapport d'analyse de situation de travail en gestion de commerces évoque que le technicien doit spécialement soigner ses écrits en situation de vente, notamment à travers son langage et ses formules : « La prise de contact avec le client ou la cliente est souvent déterminante dans la réussite d'une vente. Le contact visuel est important de même que l'attitude générale de la personne qui accueille, sa présentation, sa tenue vestimentaire, le niveau de langage et les formules utilisés, etc. » (p. 19) On mentionne, dans le même rapport, que « Les spécialistes de la gestion commerciale doivent pouvoir rédiger des textes sans fautes d'orthographe, surtout les documents servant à la présentation des produits ou services à la clientèle. » (p. 53) Puis, on fait référence à l'importance de ne pas envoyer de courriels au « français douteux » afin de ne pas nuire à son image professionnelle : « Les règles d'orthographe et de grammaire deviennent de plus en plus importantes à respecter avec l'utilisation grandissante du courrier électronique : auparavant, une secrétaire effectuait la saisie des textes et du même coup, les corrigeait, ce qui pouvait éviter l'envoi de textes au français douteux. » (p. 53)

Enfin, comme pour le technologue en génie électrique, la qualité des écrits du technicien en administration est d'abord et avant tout garante de sa propre image professionnelle, et ce, avant même son embauche. L'un des employeurs interrogés parle d'un frein à l'employabilité :

*Si c'est très faible au niveau du français écrit, ce l'est souvent au niveau de l'oral aussi; la personne ne va pas bien se présenter. Le vocabulaire, tout ça vient avec... [...] et ça nuit à l'embauche. (Employeur 2, Techniques administratives)*

### **Impact de la qualité des écrits professionnels sur l'efficacité**

#### **Graphisme**

Les écrits du graphiste, du technologue du génie électrique et du technicien administratif entretiennent également des liens avec l'efficacité de leur travail. Dans leurs milieux respectifs, on considère que la qualité de leurs écrits leur permet d'entretenir de meilleures

relations avec les personnes avec qui ils sont appelés à entrer en interaction, en l'occurrence les clients de l'entreprise. Aussi, des écrits de qualité sont synonymes de rapport qualité/temps judicieux et d'absence d'erreurs coûteuses.

Le rapport d'analyse de situation de travail en graphisme fait état des responsabilités du graphiste à l'égard du produit à livrer au client, un document ou une maquette contenant bien souvent du texte appelé à donner satisfaction audit client : « Les graphistes ont des responsabilités en ce qui a trait aux délais de livraison, au budget alloué, au choix des fournisseurs, au "OK de presse" et au respect des droits d'auteur. » (p. 7) Toute erreur de sa part, en termes d'écriture notamment, peut engendrer des dépassements de délais et de coûts, voire l'insatisfaction du client, et, donc, diminuer son efficacité. Le rapport mentionne que le graphiste doit même prévenir un résultat insatisfaisant sur le plan de la qualité de la langue qui ne lui serait pas imputable : « Bien que la révision linguistique ne soit pas de sa responsabilité, on précise que, pour des raisons éthiques, la ou le graphiste doit signaler les fautes de français à la cliente ou au client. » (p. 37)

Les employeurs interrogés estiment, par contre, que cette efficacité dans l'écriture est plus souhaitée que nécessaire chez le graphiste. On s'attend à une efficacité minimale :

*C'est sûr que je m'attends à un minimum [de compétence en français écrit chez le graphiste]. Idéalement, on voudrait qu'il soit le plus efficace possible, le mieux possible, mais, pour tout ce qui est interne, ce n'est pas capital pour l'entreprise que ça soit sans coquille, etc. Tout ce qui sort chez le client, c'est validé avant de sortir pour être sûr qu'il n'y en ait pas. Mais, dans un monde idéal, [le graphiste] ne ferait pas de fautes. (Employeur 4, Graphisme)*

Le même employeur estime que l'incompétence en français écrit peut miner le climat interne de l'entreprise :

*D'avoir toujours à repasser sur le travail d'une personne, ça amène des frustrations à l'interne. (Employeur 4, Graphisme)*

Bien que la compétence en français écrit du graphiste ne soit pas une priorité pour eux, les employeurs interrogés associent en quelque sorte son efficacité de rédaction à sa capacité de reléguer le travail d'écriture qu'il n'est pas en mesure de bien accomplir aux gens mieux disposés à le faire dans son équipe, de bien comprendre son rôle dans cette équipe, et d'ainsi ne pas perdre de temps à rédiger ou à réviser du texte sans résultat satisfaisant :

*Comprendre son rôle, pour moi, c'est savoir ce qui est attendu, sans que ce soit nécessairement dans ses cordes, une capacité de voir la situation d'ensemble et pas seulement de penser à soi-même. [...] Je pense que les gens [doivent se dire], s'il est temps de produire un texte pour un projet et dans les communications avec les clients aussi : « ok, faut que quelqu'un me*

*relise » ou carrément : « non, je ne peux vraiment rien faire, je ne suis pas assez bon. » (Employeur 5, Graphisme)*

*Si un graphiste maîtrise bien le français, c'est facile; il ne perd pas de temps à se relire et tout ça. Mais, j'ai l'impression que la connaissance n'est pas là; alors, même s'il passait une heure de plus à essayer de corriger ses coquilles, il en resterait quand même encore. Donc, j'aime mieux qu'il renvoie [le travail] à la bonne personne, qui est plus efficace là-dedans, qu'il perde du temps, en fait, à faire un travail pour lequel il n'est pas nécessairement compétent. (Employeur 4, Graphisme)*

L'un des employeurs interrogés estime qu'il s'agit, en quelque sorte, d'une plus-value ou d'une valeur ajoutée pour le graphiste s'il est apte, en peu de temps, à rédiger du texte manquant dans les documents ou les maquettes qu'il produit :

*Si on [découvre], au fil d'un mandat, qu'il nous manque une phrase ici, qu'il nous manque un paragraphe là, [on a avantage à ce que] le graphiste rédige ce qui manque tout de suite, à son salaire habituel. [...] Souvent, le rédacteur va être plus dispendieux, souvent le rédacteur ne va pas être disponible immédiatement, donc, ça va jouer. [Si le graphiste peut passer] une demie heure pour faire un texte qui nous [satisfait], au minimum un bon point de départ, puis au mieux un texte qu'on a simplement à réviser, c'est intéressant, [c'est une valeur ajoutée]. (Employeur 5, Graphisme)*

Il demeure que, pour les employeurs interrogés, les difficultés en français écrit du graphiste peuvent engendrer des pertes de temps, ce qui n'est pas souhaitable pour l'entreprise à but lucratif :

*[L'idéal est que le graphiste rédige] le plus vite possible pour que ça coûte le moins cher possible, au sens où s'il est trop lent, je vais mandater un autre professionnel. [...] Si la personne passe l'après-midi à faire cinq phrases, c'est sûr que je me dis que cette personne-là n'a pas la capacité de faire ça. (Employeur 5, Graphisme)*

*C'est sûr que des pertes de temps [dues à de l'incompétence en français écrit], c'est des pertes d'argent au bout de la ligne. (Employeur 4, Graphisme)*

L'un des employeurs interrogés souligne, enfin, que la qualité de la communication du graphiste avec les clients est importante pour l'entreprise :

*[Le graphiste doit être] une personne qui n'a pas de dysfonction sociale, qui est capable de bien communiquer. Parce que nous, comme équipe, on a des contacts avec nos clients à l'occasion et c'est quelque chose qui est important. (Employeur 5, Graphisme)*

### **Technologie du génie électrique**

Quant au technologue du génie électrique, l'un des employeurs interrogés considère que la qualité des écrits requis dans l'exercice du métier est véritablement liée à son efficacité à l'emploi :

*Selon moi, il y a un réel lien entre l'efficacité, la productivité et la façon d'écrire en français. (Employeur 6, Technologie du génie électrique)*

Le même employeur insiste sur l'efficacité des échanges électroniques du technologue avec les clients; il estime que la qualité des écrits professionnels du technologue doit lui permettre de communiquer avec les clients de manière claire, sans perte de temps :

*T'envoies une question à ton client ou lui t'envoies une question. Elle n'est pas claire. Comment la réponse peut être claire? [...] Au lieu d'avoir envoyé un courriel, d'avoir une fois la réponse, le courriel te revient, c'est pas clair, tu poses une question, c'est pas clair, ça revient. [...] Au total, trois fois la même personne, six retours de courriel... [...] Ça prend plus de temps avant d'avoir la bonne information, puis la bonne réponse. Ce que je vois, c'est des pertes de temps quand tu sais pas t'exprimer. (Employeur 6, Technologie du génie électrique)*

Quant à l'autre employeur interrogé, il mentionne que la rédaction ne fait pas partie de la description de tâches du technologue en génie électrique et que la qualité de ses écrits est secondaire dans l'exercice de son emploi. Cependant, dans le cas de documents importants destinés à l'extérieur du service, il associe indirectement l'incompétence en français écrit du technologue à une perte de temps :

*Plus c'est critique, plus il va y avoir d'autres personnes qui vont relire le document. Donc, l'impact premier [des lacunes en français écrit du technologue], c'est bien plus une perte de temps pour d'autres personnes dans l'organisation qui doivent relire les documents pour s'assurer qu'on n'aura pas [...], pour diminuer le risque potentiel. (Employeur 7, Technologie du génie électrique)*

Mais, règle générale pour cet employeur, comme pour les employeurs de graphistes, la compétence de rédaction est une valeur ajoutée pour le technologue du génie électrique, une compétence qui peut faire qu'on l'estime plus efficace :

*Les techniciens sont amenés à contribuer [à la rédaction de documents d'analyse]; tout ce qu'ils peuvent nous fournir, c'est en prime. (Employeur 7, Technologie du génie électrique)*

### **Techniques administratives**

Pour ce qui est des techniques administratives, les rapports d'analyse de la situation de travail consultés font état de l'importance du développement d'« un lien de confiance basé sur la qualité de la communication et des relations interpersonnelles » (p. 7) Le lien de confiance que doit établir le technicien avec les fournisseurs, les clients, les collègues et les supérieurs s'obtient en grande partie grâce à « des principes d'une communication efficace » (p. 44) où le technicien est appelé à négocier avec des fournisseurs et clients, à traiter avec des clients insatisfaits, à travailler en équipe et à accepter les remarques et

les critiques. Le technicien en administration est appelé à rédiger fréquemment et dans des contextes variés.

Les employeurs interrogés mentionnent également les contextes nombreux et variés où le technicien a produit des documents écrits et il semble que la clé réside dans le rapport « qualité/prix » des écrits que le technicien doit produire :

*On est exigeants [quant aux tâches de rédaction en termes de qualité/temps]. Dans le fond, ce qu'on veut, c'est que ça coûte le moins cher au client. On veut que la personne [rédige] le mieux possible, mais on a tout ce qu'il faut pour pallier ses difficultés : on a beaucoup de systèmes automatisés, des outils, des modèles de lettres, des formulaires à compléter, un service de production documentaire qui s'assure du reste [...], puis on a le moins de rédaction possible également. [...] On veut qu'il soit le plus efficace possible, mais on ne s'attend pas à ce que ce soit son travail de rédiger complètement. (Employeur 3, Techniques administratives)*

Pour cet employeur, tout est mis en place pour que le technicien en administration puisse accomplir les tâches administratives qui lui incombent, incluant la rédaction de textes, même partielle. Malgré le soutien offert, le technicien doit des compétences certaines en français écrits sinon les lacunes à cet égard vont rapidement ralentir le rythme de travail, ce qui nuira à l'efficacité de l'entreprise :

*C'est sûr que, nous autres, on offre du support [au technicien], mais ça peut être problématique d'avoir toujours à obtenir du support, à demander à quelqu'un : « J'ai écrit ça, peux-tu me relire? » Des fois, c'est peut-être pas [l'idéal], son efficacité peut en être affectée aussi. (Employeur 3, Techniques administratives)*

*[Si le technicien a des lacunes en français et que] ça ralentit un petit peu le processus de production d'un document, étant donné qu'il y a des corrections qui doivent être faites, [ces lacunes peuvent avoir des conséquences négatives à l'interne.] (Employeur 3, Techniques administratives)*

## 4.2 LA CONTRIBUTION DE LA FORMATION SPÉCIFIQUE DES PROGRAMMES TECHNIQUES AU DÉVELOPPEMENT DE LA CPEP

### 4.2.1 Résultats quantitatifs à l'échelle du Québec

#### 4.2.1.1 Responsabilité de l'enseignement de l'objet « français écrit »

Les tableaux 11 et 12 réfèrent aux habiletés jugées essentielles identifiées par les employeurs lors des entretiens de la phase 1. Les résultats correspondent à la moyenne des réponses qu'ont données les enseignants lorsqu'on leur a demandé d'indiquer leur

degré d'accord avec l'affirmation suivante : « L'enseignement de cette dimension de la compétence en français écrit est de ma responsabilité, en tout ou en partie. » L'échelle soumise était la suivante : 1 = Tout à fait en désaccord / 2 = Plutôt en désaccord / 3 = Ni en désaccord, ni d'accord / 4 = Plutôt d'accord / 5 = Tout à fait d'accord.

Le tableau 11 présente la moyenne des réponses des enseignants des domaines où les écrits produits sont à dominante informative pour chacune des habiletés identifiées. On y remarque que les enseignants sont largement en accord avec l'enseignement desdites habiletés mis à part pour celle de calligraphier lisiblement. INFOR.

**Tableau 11**  
***Impression de responsabilité de l'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs dans les programmes où les écrits sont à dominante informative (n = 150)***

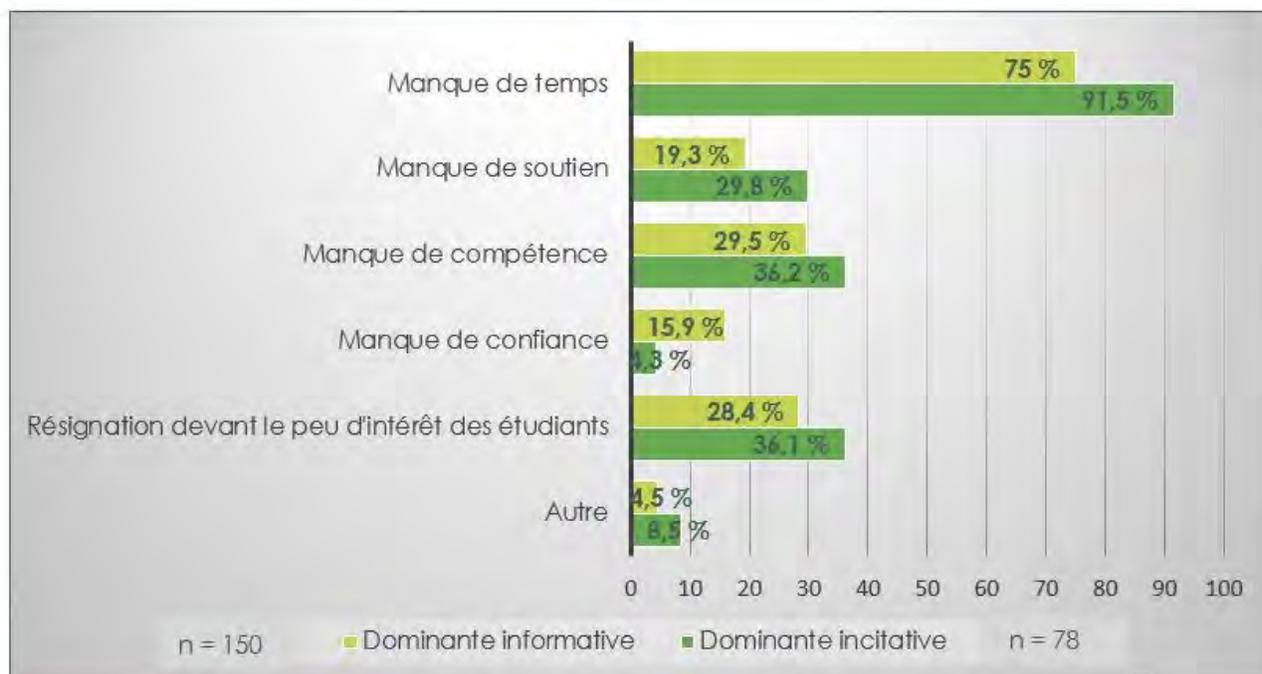
Habilités jugées essentielles	Impression de responsabilité
Rédiger avec pertinence	4,59
Rédiger avec clarté	4,55
Rédiger avec précision	4,56
Rédiger avec concision	4,40
Rédiger avec objectivité	4,47
Calligraphier lisiblement	3,30

Le tableau 12 présente, quant à lui, la moyenne des réponses des enseignants des domaines où les écrits produits sont à dominante incitative pour chacune des habiletés identifiées. On peut constater que, dans ce domaine, les enseignants ont moins l'impression d'être responsables de l'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs, surtout en ce qui a trait au respect des normes linguistiques. INCIT.

**Tableau 12**  
***Impression de responsabilité de l'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs dans les programmes où les écrits sont à dominante incitative (n = 78)***

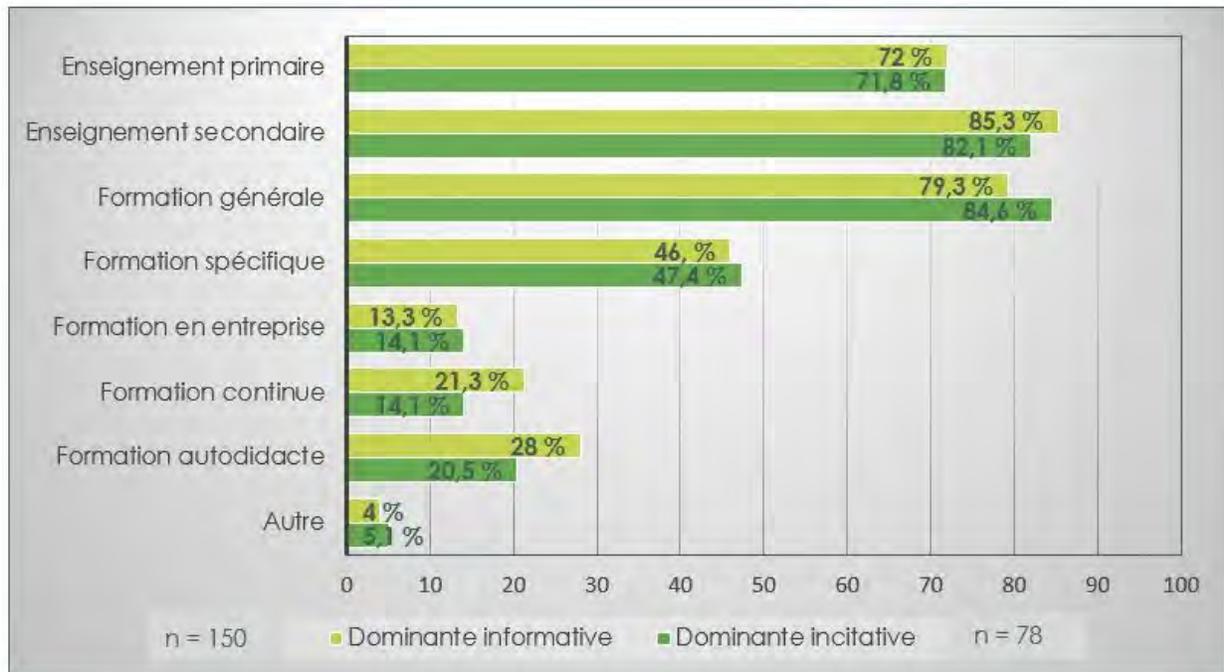
Habilités jugées essentielles	Impression de responsabilité
Rédiger avec pertinence	3,69
Rédiger avec clarté	3,56
Adapter les écrits au destinataire	3,55
Rédiger en conformité aux normes linguistiques	2,96

Les résultats présentés dans la figure 15 réfèrent à la question : « Dans le cas où vous estimez que l'enseignement de certaines dimensions de la compétence en français écrit est de votre responsabilité, mais que vous ne donnez pas cet enseignement, quelle est ou quelles sont les raisons qui expliquent cette situation? ». Pour la très grande majorité des enseignants, surtout dans le domaine où les écrits produits sont à dominante incitative, c'est le manque de temps qui est la principale raison de ce non-enseignement. **INFOR.** **INCIT.**



**Figure 15**  
**Raisons expliquant le non-enseignement d'habiletés jugées essentielles par les enseignants**

Les résultats présentés dans la figure 16 réfèrent, pour leur part, à la question : « Selon vous, de qui relève l'enseignement des dimensions de la compétence en français écrit [...] que vous estimez plus ou moins être de votre responsabilité? » Pour la grande majorité des enseignants, et ce, dans un domaine comme dans l'autre, c'est à la formation générale des programmes du collégial, puis à l'enseignement secondaire et primaire, que revient cette responsabilité. Fait à noter : les enseignants considèrent tout de même à près de 50 % que cette responsabilité revient à la formation spécifique des programmes du collégial. **INFOR.** **INCIT.**



**Figure 16**  
**Entités responsables de l'enseignement des habiletés jugées essentielles par les enseignants**

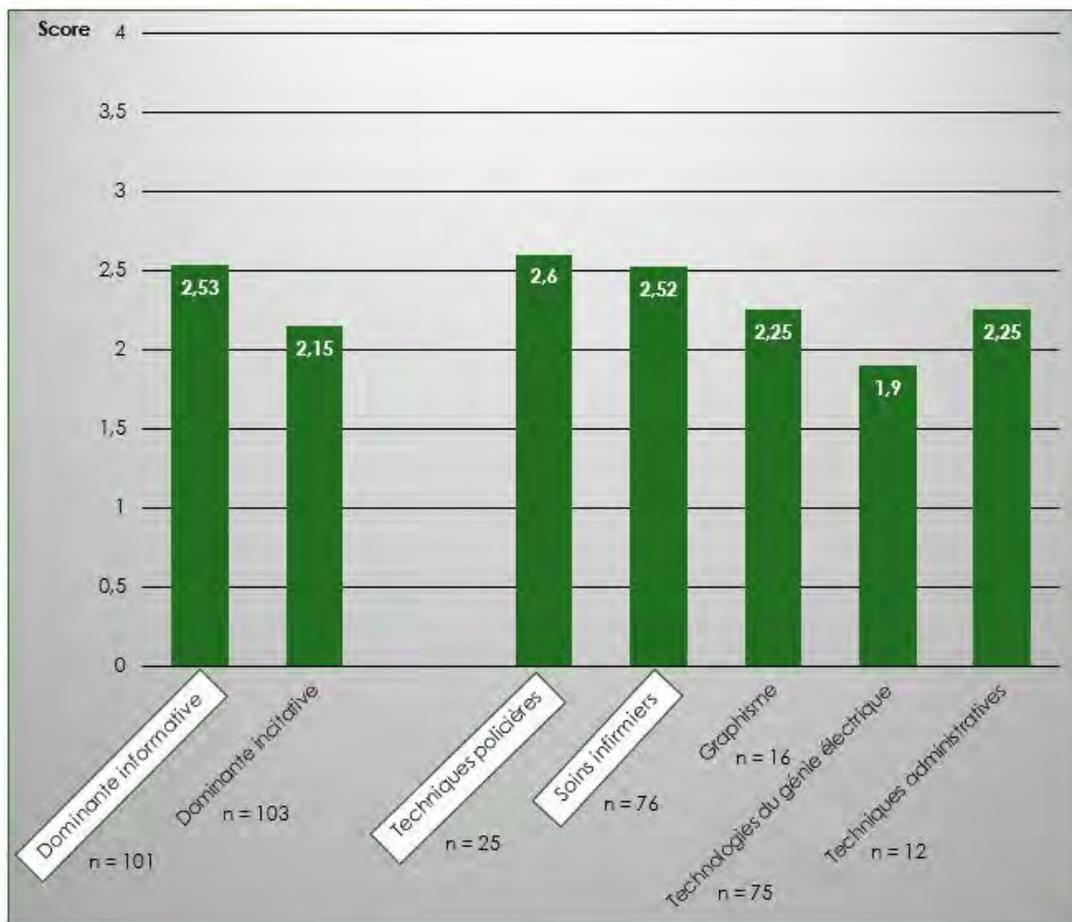
#### 4.2.1.2 Prise en charge de l'objet « français écrit » dans l'optique du développement d'une compétence professionnelle

Dans le tableau 13, les « + » et les « - » indiquent que, pour une pratique favorisant le développement de la compétence professionnelle donnée, les enseignants s'y adonnent à différents degrés. Les « + » indiquent une moyenne par programme allant de « souvent » à « toujours », alors que les « - » indiquent une moyenne tendant vers « jamais ». Comme expliqué dans le chapitre 3, une échelle de développement de la compétence professionnelle a été créée à partir des variables du tableau 13. **INFOR.** **INCIT.**

**Tableau 13**  
**Tendances des pratiques en lien avec l'échelle**  
**de développement de la compétence professionnelle**

Éléments de l'échelle de développement de la compétence professionnelle		Techniques policières (n = 23)	Soins infirmiers (n = 127)	Graphisme (n = 7)	Technologie du génie électrique (n = 23)	Techniques administratives (n = 48)
Démonstration de rédaction						
Intérêt pour les écrits intermédiaires						
Rétroaction	Rencontre des étudiants en difficulté					
	Commentaires sur les travaux écrits	+	+	+	+	+
	Rétroaction sur les écrits professionnels			-		
Enseignement des genres propres à sa discipline		+	+	+		
Utilisation de grilles d'évaluation à échelles descriptives			-		-	
Autoévaluation par les étudiants		-	-	-	-	-
Mises en contexte professionnel						
Sollicitation d'acquis d'autres cours		+				
Pratique réflexive des étudiants					-	
Prise de conscience des lacunes en français écrit par les étudiants		+	+	+		

La figure 17 indique que les scores ne sont pas très élevés sur l'échelle de développement de la compétence professionnelle, de façon générale, mais qu'ils le sont davantage dans le cas des domaines où les écrits enseignés sont à dominante informative. Ils le sont d'ailleurs de manière significative ( $p < 0,05$ ). INFOR. INCIT.



**Figure 17**  
Score de la prise en charge de l'objet « français écrit » dans l'optique du développement d'une compétence professionnelle

#### 4.2.1.3 Enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs

Les tableaux 14 à 17 réfèrent aux habiletés jugées essentielles identifiées par les employeurs lors des entretiens de la phase 1. Ils présentent à la fois des résultats issus des devis ministériels et du sondage auprès d'enseignants.

Le tableau 14 présente, pour les domaines où les écrits sont à dominante informative, le nombre de références aux habiletés jugées essentielles par les employeurs. Ces références se retrouvent essentiellement à l'intérieur de critères de performance; il s'agit ici d'aspects à évaluer et pas nécessairement à enseigner. On peut constater que les devis des deux programmes comptent environ le même nombre de références auxdites habiletés. On peut aussi voir que le programme de Soins infirmiers accorde une plus grande importance à la pertinence que le programme de Techniques policières. INFOR.

**Tableau 14**  
**Nombre de références aux habiletés jugées essentielles par les employeurs dans les devis ministériels du domaine où les écrits sont à dominante informative**

Programme	Rédiger avec pertinence	Rédiger avec clarté	Rédiger avec précision	Rédiger avec objectivité	Calligraphier lisiblement
Techniques policières	6	6	12	2	0
Soins infirmiers	15	4	10	0	0

Dans le tableau 15, les résultats correspondent aux taux d'enseignants ayant déclaré mettre en œuvre certaines pratiques d'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs dans le domaine où les écrits produits sont à dominante incitative. Il s'avère que, pour toutes les habiletés confondues, moins d'enseignement théorique et moins de rétroaction sont effectués par rapport aux exercices et à l'évaluation (formative et sommative). INFOR.

**Tableau 15**  
**Taux d'enseignants mettant en œuvre des pratiques d'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs dans le domaine où les écrits sont à dominante informative**

n	Habiletés jugées essentielles	Pratiques			
		Enseignement théorique	Exercices et évaluation formative	Évaluation sommative	Rétroaction
147	Rédiger avec pertinence	55,1 %	87,1 %	72,8 %	57,8 %
147	Rédiger avec clarté	53,7 %	85,7 %	70,7 %	59,2 %
147	Rédiger avec précision	55,1 %	85,7 %	67,3 %	58,5 %
138	Rédiger avec concision	49,7 %	83,2 %	65,0 %	57,3 %
101	Rédiger avec objectivité	56,5 %	86,2 %	63,0 %	58,0 %
147	Calligraphier lisiblement	21,8 %	61,4 %	39,6 %	59,4 %

Le tableau 16 présente, pour les domaines où les écrits sont à dominante incitative, le nombre de références aux habiletés jugées essentielles par les employeurs. On peut constater que tous les devis comptent plusieurs références à la conformité aux normes linguistiques et de présentation de texte. La clarté est également très présente dans les devis, sauf dans le devis de Graphisme, qui, en revanche compte plusieurs références à la pertinence. INCIT.

**Tableau 16**  
**Nombre de références aux habiletés jugées essentielles par les employeurs**  
**dans les devis ministériels du domaine où les écrits sont à dominante incitative**

Programmes	Rédiger avec pertinence	Rédiger avec clarté	Adapter les écrits au destinataire	Rédiger en conformité aux normes linguistiques et de présentation de texte
Graphisme	15	2	0	22
Technologie du génie électrique - Systèmes ordinés	11	20	3	18
Technologie du génie électrique - Télécommunication	6	28	0	8
Technologie du génie électrique - Électronique industrielle	2	13	4	14
Gestion de commerce	6	17	6	15
Techniques de comptabilité et gestion	4	9	2	9

Dans le tableau 17, les résultats correspondent aux taux d'enseignants ayant déclaré mettre en œuvre certaines pratiques d'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs dans le domaine où les écrits produits sont à dominante incitative. Il s'avère ici également que, pour toutes les habiletés confondues, moins d'enseignement théorique et moins de rétroaction sont effectués par rapport aux exercices et à l'évaluation (formative et sommative). Ce qu'on constate, par ailleurs, est le fait que moins de pratiques d'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs sont mises en œuvre par les enseignants des programmes où les écrits sont à dominante incitative que ceux des programmes où les écrits sont à dominante informative. INCIT.

Tableau 17

Taux d'enseignants mettant en œuvre des pratiques d'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs dans le domaine où les écrits sont à dominante incitative

n	Habiletés jugées essentielles	Pratiques			
		Enseignement théorique	Exercices et évaluation formative	Évaluation sommative	Rétroaction
62	Adapter les écrits au destinataire	54,5 %	54,4 %	40,9 %	56,8 %
63	Respecter les règles d'écriture du courriel	38,1 %	57,1 %	45,2 %	59,5 %
44	Adopter des bonnes manières à l'écrit	39,2 %	39,2 %	43,1 %	68,6 %
50	Rédiger en conformité aux normes linguistiques	18,0 %	50,0 %	78,0 %	58,0 %

#### 4.2.1.4 Contribution au guidage des représentations professionnelles importantes pour les employeurs

Les résultats présentés dans les figures 18 et 19 réfèrent à la question : « Faites-vous prendre conscience à vos étudiantes et étudiants des conséquences de lacunes en français écrit à l'emploi (pour eux-mêmes ou pour leur employeur)? ». La figure 19 illustre que les enseignants des domaines où les écrits sont à dominante informative font souvent ou toujours part de ces conséquences de lacunes dans une large proportion, soit 75 %. INFOR.

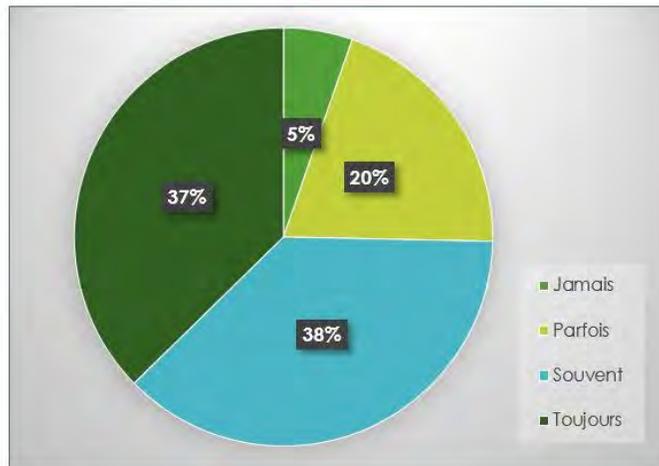
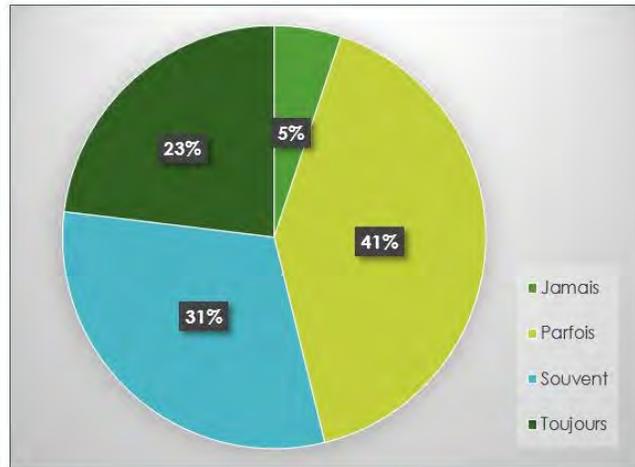


Figure 18  
Contribution à la prise de conscience des conséquences des lacunes en français écrit à l'emploi dans les domaines où les écrits produits sont à dominante informative (n = 150)

La figure 19, quant à elle, illustre que les enseignants des domaines où les écrits sont à dominante incitative font souvent ou toujours part de ces conséquences de lacunes dans une plus petite proportion que les enseignants des domaines où les écrits sont à dominante informative, soit 54 % par rapport à 75 %. **INCIT.**



**Figure 19**  
*Contribution à la prise de conscience des conséquences des lacunes en français écrit à l'emploi dans les domaines où les écrits produits sont à dominante incitative (n = 78)*

## 4.2.2 Éclairage qualitatif

Les éléments présentés émanent des réponses qualitatives obtenues dans les sondes d'approfondissement et d'éclaircissement du sondage auprès d'enseignants.

### 4.2.2.1 Écrits professionnels à enseigner

#### **Domaines où les écrits produits sont à dominante informative**

**INFOR.**

L'examen des devis ministériels des programmes de Techniques policières et de Soins infirmiers a permis de constater un nombre plutôt restreint d'écrits professionnels. Ils constituent essentiellement des écrits relatifs à la pratique professionnelle. En Techniques policières, le devis réfère à 10 écrits professionnels; il s'agit surtout de rapports qui sont à produire en lien avec différentes compétences à développer dans le programme :

**Tableau 18**  
**Écrits professionnels à enseigner dans le programme de Techniques policières**

<b>Écrits relatifs à la pratique professionnelle</b>	Avis de non-conformité
	Constat d'infraction
	Déclaration
	Notes
	Rapport circonstanciel Rapport d'accident
	Rapport d'enquête
	Rapport d'événement
	Rapport d'intervention Rapport d'observation

Du côté des Soins infirmiers, quatre écrits sont rattachés à différentes compétences à développer dans le programme; il s'agit des écrits suivants :

**Tableau 19**  
**Écrits professionnels à enseigner dans le programme de Soins infirmiers**

<b>Écrits relatifs à la pratique professionnelle</b>	Notes au dossier
	Plan thérapeutique infirmier
	Plan de soins et de traitements infirmiers
	Rapport

**Domaines où les écrits produits sont à dominante incitative**

**INCIT.**

L'examen des devis ministériels des programmes de Graphisme, de Technologie du génie électrique et de Techniques administratives a permis de constater un nombre d'écrits professionnels beaucoup plus élevé que ce qu'on retrouvait dans les programmes de Techniques policières et de Soins infirmiers. Certains écrits sont associés à une compétence en particulier, alors que d'autres sont liés à plusieurs compétences. En Graphisme, comme en Techniques administratives (en Gestion de commerces, notamment) certains écrits servent à la représentation, de l'entreprise et du professionnel. Dans les trois domaines, plusieurs écrits relatifs à la pratique professionnelle sont à produire.

Le devis du programme de Graphisme prescrit 15 écrits professionnels à produire relativement à des compétences particulières à développer :

**Tableau 20**  
**Écrits professionnels à enseigner dans le programme de Graphisme**

<b>Écrits relatifs à la pratique professionnelle</b>	Argumentaire
	Avis
	Cahier de normes graphiques
	Documentation
	Document de présentation
	Texte de client à intégrer dans une production
	Cahier des charges
	Calendrier
<b>Écrits d'entreprise</b>	Déclaration
	Demande
	Matériel promotionnel
	Offre de service
	Site Web
	Suivis administratifs
	Papeterie
<b>Écrits personnels</b>	Curriculum vitæ
	Portfolio

Quant aux programmes de Technologie du génie électrique, toutes spécialités confondues, les devis font état de 14 écrits professionnels à produire en fonction de compétences particulières à développer :

**Tableau 21**  
**Écrits professionnels à enseigner dans les programmes de Technologie du génie électrique**

<b>Écrits relatifs à la pratique professionnelle</b>	Analyse de besoins
	Annotation
	Cartouche
	Commentaire
	Compte rendu des travaux effectués
	Devis
	Documentation technique
	Message destiné à des collègues, supérieurs, fournisseurs et clients
	Notes explicatives
	Plan
	Procédure
	Rapport
	Rapport d'analyse
	Rapport de vérification
	Rapport de contrôle de la qualité
	Rapport de maintenance
	Rapport de planification du travail
	Rapport de non-conformité
	Rapport d'entretien
	Rapport de services
Recommandation	
Relevé	
Schéma	
Guide d'utilisation	
Consignes de fonctionnement	
<b>Écrits personnels</b>	Document synthèse (analyse de la profession)

De leur côté, les devis des deux programmes de Techniques administratives prescrivent 23 écrits professionnels de plusieurs natures en lien avec des compétences particulières à développer :

**Tableau 22**  
**Écrits professionnels à enseigner dans le programme des Techniques administratives**

<b>Écrits relatifs à la pratique professionnelle</b>	Contrat de vente
	Documentation
	Dossier de contrôle interne
	Dossier de vérification
	Entente de service
	États financiers
	Feuille de travail
	Procédure
	Rapport d'analyse
	Rapport de synthèse
	Rapport de vente
	Rapport financier
	Rapport d'incident/d'accident
	Résumé
	Tableau
	Outil d'évaluation
<b>Écrits d'entreprise</b>	Affiche/Étiquette de produit
	Communiqué de presse
	Documents administratifs
	Offre d'emploi
	Outil promotionnel
	Page Web
	Plan d'affaires
	Politique d'entreprise
	Plan de marketing

#### 4.2.2.2 Responsabilité de l'enseignement de l'objet « français écrit »

En ce qui a trait aux raisons expliquant le sentiment de responsabilité à l'égard de l'enseignement de l'objet « français écrit », certains enseignants semblent se sentir plus ou moins responsables, parfois par en raison de leur manque de compétence ou parce qu'ils croient que la responsabilité revient à d'autres :

*Il s'avère impossible, car trop complexe de compenser des lacunes au plan des habiletés d'écriture de certains étudiants. De plus, je doute de ma compétence. (Enseignant 110, Techniques policières)*

*Les bases du français doivent être apprises au primaire et poursuivies au secondaire et finalisées au collégial. (Enseignant 212, Soins infirmiers)*

*Un accompagnateur d'enseignant parle, quant à lui, du manque de temps et du sentiment d'incompétence :*

*C'est le manque de temps et le sentiment d'incompétence qui, le plus souvent, font en sorte que « le français » est balayé sous le tapis. (Accompagnateur 7)*

#### 4.2.2.3 Prise en charge de l'objet « français écrit » dans l'optique du développement d'une compétence professionnelle

Certains enseignants interrogés se sont servis des sondes d'éclaircissement et d'approfondissement du sondage pour faire part de pratiques mises en œuvre pour favoriser le développement de la compétence professionnelle, des pratiques se rattachant au cadre théorique de la recherche :

- Distribution d'un **modèle départemental de documents à produire**  
(Enseignant 84, Soins infirmiers)
- Présentation de **capsules vidéo avec la structure de texte demandée**  
(Enseignant 179, Soins infirmiers)
- **Lecture du brouillon** des notes infirmières lors des stages  
(Enseignant 41, Soins infirmiers)

- **Distinction claire entre** transmission du factuel (**faits objectifs**) et analyse/appréciation/commentaire (**subjectivité**) (Enseignants 174, Soins infirmiers; Enseignants 10, 15, 172 193, Techniques policières; Enseignant 198, Techniques administratives)
- Mention des **conséquences de lacunes en français écrit** (perte de clients et de contrats, nuisance pour l'image professionnelle de l'employé et de l'employeur, mauvaise interprétation et incidence négative sur une cause, etc.) (Enseignants 4, 197, Soins infirmiers; Enseignant 20, Graphisme; Enseignants 46, 34, 35, 43, 110, Techniques policières; Enseignant 29, Technologie du génie électrique; Enseignants 33, 65, 83, Techniques administratives;

#### 4.2.2.4 Enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs

Parmi les questions du sondage, les enseignants devaient répondre à la question : « Selon vous, quels sont les éléments essentiels qui permettent de dire qu'une technicienne ou un technicien diplômé(e) de votre programme (ou groupe de programmes) est compétent(e) en français écrit dans l'exercice de son métier ou de sa profession? » Les pages qui suivent présentent certaines des réponses obtenues en lien direct avec les attentes des employeurs. Quelques réponses proviennent, par ailleurs, des entretiens de groupe. L'ensemble des réponses sont réparties selon les domaines des programmes à l'étude ainsi que les habiletés jugées essentielles par les employeurs. Les habiletés ont été regroupées en fonction des éléments principaux que les enseignants ont fait ressortir dans leurs réponses.

#### Domaines où les écrits à produire sont à dominante informative

INFOR.

Les enseignants de Techniques policières et de Soins infirmiers relèvent les principales caractéristiques des écrits professionnels propres à leur domaine d'emploi respectif en insistant d'abord sur la pertinence, la clarté et la précision. Ils ne parlent cependant pas de la calligraphie lisible.

#### Rédiger avec pertinence, clarté et précision

##### Techniques policières

*Clarté, concision, précision : trois critères de la prise de notes (enseigné et évalué) La précision, la concision et la clarté (opinion personnelle... autre caractéristique?) sont des contenus disciplinaires. (Enseignant 232, Techniques policières)*

*Lorsque la compréhension de son texte est acquise dès une première lecture et qu'il n'y a donc pas d'ambiguïté. Son texte doit exprimer sa pensée de façon claire et précise. (Enseignant 156, Techniques policières)*

*Les idées sont claires, précises et présentées dans un texte organisé. (Enseignant 193, Techniques policières)*

### **Soins infirmiers**

En plus de la pertinence, de la clarté et de la précision, la concision est un élément qui a été mentionné à plusieurs reprises par les enseignants de Soins infirmiers :

*Démontre de la concision et de la pertinence dans ses phrases lors de la rédaction du plan thérapeutique infirmier. (Enseignant 127, Soins infirmiers)*

*Les notes d'observations inf. laissent peu de place à l'originalité! Elles doivent être concises, précises et pertinentes. Chronologiques, idéalement. Les notes ne doivent pas laisser place à interprétation et le vocabulaire est très important. (Enseignant 36, Soins infirmiers)*

*Produire des textes clairs où le raisonnement (ex. liens de cause à effet) est exprimé de façon cohérente. (Enseignant 166, Soins infirmiers)*

*La présentation claire des idées et la communication écrite qui rend la lecture intéressante. (Enseignant 145, Soins infirmiers)*

*Bref, elle doit avoir un discours précis et pertinent, car tous les intervenants pourront lire ses annotations. (Enseignant 85, Soins infirmiers)*

*Quand sa communication est précise, juste, concise, légale et professionnelle. (Enseignant 101, Soins infirmiers)*

*Pour les notes au dossier de l'usager, les étudiants doivent arriver à formuler de façon brève et précise leurs observations dans un langage professionnel. Il doit être capable d'écrire ses observations, interventions et évaluations de façon claire, chronologique et brève (Enseignant 123, Soins infirmiers)*

*Démontre de la concision et de la pertinence dans ses phrases lors de la rédaction du plan thérapeutique infirmier. (Enseignant 127, Soins infirmiers)*

*Être capable de faire une explication ou description claire et concise. (Enseignant 148, Soins infirmiers)*

*J'évalue la clarté, la précision, la concision. S'il faut que tu m'expliques ce que tu m'écris, ça ne va pas (Enseignant 235, Soins infirmiers)*

*Elles doivent donc écrire des notes claires, concises et précises pour éviter une interprétation différente de ce qu'elles voulaient écrire. (Enseignant 52, Soins infirmiers)*

*La personne compétente comprend les notes au dossier et ajoute des notes claires qui seront comprises par les autres intervenants. (Enseignant 1, Soins infirmiers)*

*La structure et la clarté du texte, la cohérence et l'organisation des informations. Je peux tolérer une faute d'orthographe ou de ponctuation mais si le texte est difficile à suivre... (Enseignant 179, Soins infirmiers)*

*En stage, ils ont de la difficulté à écrire de façon concise TOUT EN ÉTANT précis. (Enseignant 149, Soins infirmiers)*

### **Rédiger avec objectivité**

L'objectivité a été relevée autant par les enseignants de Techniques policières que par les enseignants de Soins infirmiers.

#### **Techniques policières**

*Distinction claire entre transmission du factuel (faits objectifs) et analyse/appréciation/commentaire (subjectivité) (Enseignant 10, Techniques policières)*

*Distinction explicite entre faits, analyse et commentaires Identification des sources s'il y a lieu (Enseignant 15, Techniques policières)*

*Présentation de faits observables sans jugement ni subjectivité qui permet au lecteur d'avoir l'ensemble des faits entourant une situation ou un événement. (Enseignant 172, Techniques policières)*

*Comme il s'agit d'aspirants policiers, le texte ne contient pas de connotation, d'interprétation ou d'appréciation. (Enseignant 193, Techniques policières)*

*Objectivité (pour TP) Pour moi, c'est sans équivoque. L'objectivité, nous autres c'est des faits. (Enseignant 232, Techniques policières)*

*Capacité d'avoir un langage qui réfère à des faits (pas connoté) et qui ne contient pas d'erreurs de communication (comme juger) Comme neutralité d'un texte. Objectivité (pour TP) (Enseignant 233, Techniques policières)*

#### **Soins infirmiers**

*Les écrits doivent être lisibles, compréhensibles, pertinents, concis, chronologiques, objectifs et sans fautes. (Enseignant 198, Soins infirmiers)*

*Être en mesure d'écrire les notes d'observations de l'infirmière sans fautes et de façon claires, précises, objectives, sans place à l'interprétation. Une note d'observation est le reflet du patient, si ce n'est pas clair, il y a risque de mal interpréter... et il est difficile de se défendre en cours s'il y a poursuite. (Enseignant 174, Soins infirmiers)*

## Rédiger en conformité aux normes linguistiques

Le respect des normes linguistiques est ressorti comme un élément important pour les enseignants des domaines où les écrits à produire sont à dominante informative, malgré le fait que les employeurs n'aient pas beaucoup parlé de cet aspect de la compétence. Les enseignants réfèrent à l'importance de la syntaxe, de l'orthographe –lexicale et grammaticale – ainsi que de la ponctuation,

### Techniques policières

*Le tout de manière concise, claire et précise sans faute d'orthographe.* (Enseignant 172, Techniques policières)

*Que l'information soit claire, lisible et respecte les règles de grammaire* (Enseignant 34, Techniques policières)

*Écrire un texte sans faute et que le lecteur puisse comprendre le sens de son texte* (Enseignant 46, Techniques policières)

*Les difficultés sont souvent de différente nature et spécifiques à certains étudiants. Pour beaucoup, ce sont l'orthographe et la structure du texte. 1- Texte structuré 2- Respect des règles de présentation* (Enseignant 110, Techniques policières)

*Lorsque l'étudiant produit un texte qui, d'un premier coup d'œil, ne semble pas contenir de fautes et que les termes utilisés sont choisis avec soin* (Enseignant 112, Techniques policières)

### Soins infirmiers

*Les notes infirmières au dossier d'un patient doivent toujours être sans faute, avec les termes précis, pertinentes, chronologiques et concises. Fait des notes infirmières sans fautes, avec les bons termes médicaux, structurées, pertinentes et concises* (Enseignant 113, Soins infirmiers)

*Par sa capacité à rédiger un texte structuré, pertinent dans un français de qualité.* (Enseignant 99, Soins infirmiers)

*Capable de rédiger des notes au dossier du client avec le vocabulaire spécifique, sans faute et de façon concise.* (Enseignant 100, Soins infirmiers)

*Advenant le cas d'une poursuite, la note d'évolution doit être sans faute, lisible, en ordre chronologique, concise, précise, la personne qui fait la lecture de cette note doit avoir une idée précise de qui est le patient sans avoir été présent.* (Enseignant 222, Soins infirmiers)

*Lorsque les notes d'évolution du dossier du patient sont précises, concises, complètes et sans faute.* (Enseignant 44, Soins infirmiers)

*Respect des règles de grammaire afin d'éviter la confusion lors de la lecture de ses écrits (ex : participe passé versus infinitif ne permet pas de savoir si l'intervention est faite ou à faire). (Enseignant 149, Soins infirmiers)*

*Capable de rédiger des notes au dossier concises, précises, bien orthographiées avec un vocabulaire approprié. (Enseignant 171, Soins infirmiers)*

*Advenant le cas d'une poursuite, la note d'évolution doit être sans faute, lisible, en ordre chronologique, concise, précise, la personne qui fait la lecture de cette note doit avoir une idée précise de qui est le patient sans avoir été présent. (Enseignant 222, Soins infirmiers)*

*Rédige des notes au dossier compréhensibles par tous avec un français standard sans erreurs : orthographe lexicale et grammaire acceptables (Enseignant 223, Soins infirmiers)*

*Lorsqu'il est capable d'écrire sans faute, de façon claire et précise : dans le dossier des clients qu'il soigne dans les plans de soins et traitements infirmiers et les plans thérapeutiques infirmiers (Enseignant 2818, Soins infirmiers)*

*Capable de rédiger des notes au dossier du client avec le vocabulaire spécifique , sans faute et de façon concise. (Enseignant 100, Soins infirmiers)*

### **Domaines où les écrits à produire sont à dominante incitative**

INCIT.

Les enseignants de Graphisme, de Technologie du génie électrique et de Techniques administratives relèvent les principales caractéristiques des écrits professionnels propres à leur domaine d'emploi respectif en insistant d'abord sur la pertinence et la clarté.

### **Rédiger avec pertinence et clarté**

#### **Graphisme**

*Je leur fais faire des soumissions, des argumentaires, de l'écriture de persuasion, de communication. J'évalue la clarté et la syntaxe, mais je ne fais pas faire d'exercices parce que je crois que les profs de français sont là pour ça. [...] 50 % des étudiants ont des lacunes. [...] On a beau faire de la rétroaction, ce n'est pas avec nous qu'ils vont se pratiquer sur leurs faiblesses. (Enseignant 236, Graphisme)*

*L'étudiant doit être en mesure d'écrire un texte simple, clair, efficace et utiliser un vocabulaire professionnel (Enseignant 180, Graphisme)*

*Il est en mesure d'exprimer des idées pertinentes et appropriées à la commande. Il est capable d'écrire sur un aspect de son travail en utilisant un vocabulaire juste et une structure de texte cohérente. (Enseignant 208, Graphisme)*

## Technologie du génie électrique

*Compétence à écrire un texte signifiant* (Enseignant 161, Technologie du génie électrique)

*Syntaxe, document à contenu (pas de phrase vide).* (Enseignant 176, Technologie du génie électrique)

*Des schémas, tableaux et graphiques bien identifiés, clairs et pertinents* (Enseignant 183, Technologie du génie électrique)

*Texte clair, simple et court et sans bla-bla inutile : Pas de répétition de l'énoncé de la question; Pas de qualificatifs exagérés; Pas d'usage exagéré (ou inapproprié) des : de plus, néanmoins, or, cependant, alors...* (Enseignant 11, Technologie du génie électrique)

*Syntaxe correcte pour que le sens des phrases soit clair* (Enseignant 159, Technologie du génie électrique)

*Lorsque le ou la technicienne est capable de rédiger un document (présentation visuelle ou document complet) clair : qui exprime sans ambiguïté sa réflexion.* (Enseignant 176, Technologie du génie électrique)

*Si la personne exprime clairement ses idées* (Enseignant 189, Technologie du génie électrique)

*Il doit être capable de rédiger un texte clair et structuré. Il doit faire comprendre son point de vue.* (Enseignant 39, Technologie du génie électrique)

## Techniques administratives

*Propos clairs sur les concepts en cause. Texte pertinent* (Enseignant 62, Techniques administratives)

*Il est capable de transmettre sa pensée d'une manière claire et concise.* (Enseignant 19, Techniques administratives)

*Capacité d'expliquer et de résumer par écrit, dans un français correct, le travail en cours de ce technicien principalement sous la forme de rapport. Ce rapport doit être concis et très clair pour un collègue.* (Enseignant 49, Techniques administratives)

*Le technicien est en mesure de s'exprimer clairement, sans que nous ayons l'impression de lire le verbatim d'une explication qu'il donnerait de vive voix. Je m'attends à un texte structuré, clair et qui ne demande pas d'être relu quelquefois pour en comprendre le sens.* (Enseignant 182, Techniques administratives)

*Il est capable de transmettre sa pensée d'une manière claire et concise.* (Enseignant 19, Techniques administratives)

*S'exprimer CLAIEMENT. Il faut que le message soit compris rapidement.*  
(Enseignant 195, Techniques administratives)

### **Adapter les écrits au destinataire**

Adapter les écrits au destinataire a été identifié comme une habileté essentielle à faire développer par les étudiants des domaines où les écrits à produire sont à dominante incitative.

### **Graphisme**

*Lorsqu'il emploie un langage professionnel et un niveau de langue adéquat en fonction de la situation.* (Enseignant 197, Graphisme)

*Les étudiants ne sont pas préparés à écrire des courriels. Il faut leur faire développer la conscience du client.* (Enseignant 236, Graphisme)

### **Technologie du génie électrique**

*Présentation professionnelle qui permet de bien communiquer le message à transmettre selon le besoin d'information qui avait été manifesté.*  
(Enseignant 161, Technologie du génie électrique)

*L'étudiante ou l'étudiant réalise des textes en français correct et compréhensible tout en utilisant le vocabulaire technique et professionnel approprié à la situation.* (Enseignant 56, Technologie du génie électrique)

*Vocabulaire exact et adapté à la situation : employeur/patron vs client*  
(Enseignant 62, Technologie du génie électrique)

*Lorsqu'il réussit à communiquer aussi bien avec des opérateurs qu'avec des administrateurs en écrivant le mieux possible selon ses connaissances et ses handicaps* (Enseignant 72, Technologie du génie électrique)

### **Techniques administratives**

*Il y a un souci évident du lecteur prévu du rapport.* (Enseignant 183, Techniques administratives)

### **Rédiger en conformité aux normes linguistiques et de présentation de texte**

Le respect des normes linguistiques et de présentation de texte occupe une place importante dans les conceptions des enseignants de ce qu'est un employé compétent en français écrit dans l'exercice de son métier ou de sa profession. Les enseignants réfèrent à l'importance de la syntaxe, de l'orthographe – lexicale et grammaticale – ainsi que de la ponctuation. Pour ce qui est du respect des normes de présentation de texte, aucun enseignant du programme de Graphisme n'en a fait mention, tandis qu'un seul

enseignant des programmes de Technologie du génie électrique et quatre enseignants des programmes de Techniques administratives l'ont fait.

### Graphisme

*Lorsqu'il est capable d'expliquer sa pensée de manière claire, structurée, cohérente et sans fautes d'orthographe ou de syntaxe (ou très peu de fautes) Communiquer clairement.* (Enseignant 197, Graphisme)

*Je lui réponds en lui soulignant les usages de politesse de base dans les échanges courriel. S'il peut envoyer des courriels sans fautes* (Enseignant 7, Graphisme)

### Technologie du génie électrique

*Savoir faire des textes courts (courriel, note au dossier, procès-verbal, etc.) sans faire de fautes.* (Enseignant 37, Technologie du génie électrique)

*Être capable de rédiger des rapports de façon claire, bien structurée et avec le minimum de fautes* (Enseignant 65, Technologie du génie électrique)

*Capacité à faire des phrases complètes, claires, sans erreurs de français* (Enseignant 190, Technologie du génie électrique)

*L'étudiant doit aussi être capable de reconnaître ses fautes et savoir les corriger. Si l'étudiant fait des fautes d'inattention, je pardonne si elles sont vraiment peu nombreuses. Si l'étudiant ne détecte pas ses fautes, il y a problème.* (Enseignant 191, Technologie du génie électrique)

*Lorsqu'il est capable de rédiger un texte compréhensible avec aucune faute.* (Enseignant 225, Technologie du génie électrique)

*Être capable de rédiger des rapports de façon claire, bien structurée et avec le minimum de fautes l'image que l'étudiant peut transmettre de lui-même ou la difficulté qu'il peut éprouver à transmettre un rapport clair (à bien se faire comprendre...)* (Enseignant 65, Technologie du génie électrique)

*Capacité de rédiger un rapport ou encore une lettre de façon professionnelle, c'est-à-dire sans faute et en respectant la forme usuelle de ce type de document.* (Enseignant 124, Technologie du génie électrique)

*En plus, le document doit avoir une mise en page adéquate.* (Enseignant 187, Technologie du génie électrique)

*Il ou elle est capable de produire un rapport ou un courriel bien structuré, bien présenté, rédigé clairement, rédigé avec une qualité de la langue acceptable.* (Enseignant 55, Technologie du génie électrique)

*Avec les figures de politesse courantes.* (Enseignant 58, Technologie du génie électrique)

## Techniques administratives

*Pertinence du contenu, structure du texte, organisation des contenus, orthographe, syntaxe, ponctuation.* (Enseignant 61, Techniques administratives)

*Il sait écrire des courriels et de brefs résumés sans faire trop de fautes.* (Enseignant 29, Techniques administratives)

*Être capable d'écrire des textes simples sans fautes et de bien communiquer oralement.* (Enseignant 47, Techniques administratives)

*Être en mesure de faire des communications écrites sans faute puisqu'elles s'adressent à des clients potentiels.* (Enseignant 186, Techniques administratives)

*D'être capable de transmettre un courriel sans faute par exemple.* (Enseignant 157, Techniques administratives)

*Il doit aussi être professionnel lorsqu'il envoie des messages courriels à ses collègues, ce qui implique que les courriels doivent être sans fautes.* (Enseignant 192, Techniques administratives)

*Capacité à écrire un courriel comportant une salutation, le sujet de son courriel sous forme de demande d'information ou de réponse à un courriel précédent ainsi qu'une formule de politesse en guise de conclusion.* (Enseignant 33, Techniques administratives)

### 4.2.2.5 Contribution au guidage des représentations professionnelles importantes pour les employeurs

Les enseignants étaient également appelés à s'exprimer au sujet des conséquences de lacunes en français écrit à l'emploi. Les réponses suivantes proviennent tant des sondes d'éclaircissement et d'approfondissement du sondage que des entretiens de groupe. Elles sont réparties selon les domaines des programmes à l'étude ainsi que les représentations professionnelles importantes pour les employeurs.

#### Domaines où les écrits à produire sont à dominante informative

INFOR.

#### Impact de la qualité des écrits professionnels sur le respect des obligations légales

Certains enseignants des programmes de Techniques policières et de Soins infirmiers ont parlé de l'impact de la qualité des écrits professionnels sur le respect des obligations légales de différentes manières.

## Techniques policières

*Que l'information soit claire, lisible et respecte les règles de grammaire si les phrases utilisées dans un rapport policier ne sont pas claires peut porter à interprétation lors d'un témoignage au tribunal (Enseignant 34, Techniques policières)*

*Qualité du dossier remis à la cour peut avoir une incidence sur la cause. Peut être utilisé en contre-interrogatoire. (Enseignant 35, Techniques policières)*

## Soins infirmiers

*Lorsqu'il est capable d'écrire sans faute, de façon claire et précise : - dans le dossier des clients qu'il soigne - dans les plans de soins et traitements infirmiers et les plans thérapeutiques infirmiers Les dossiers des clients sont des documents légaux, il faut donc qu'ils fassent état du suivi clinique ils doivent donc être rédigés de façon précise, cohérente, complète afin que s'il y a une poursuite que cela puisse les protéger. (Enseignant 81, Soins infirmiers)*

*Capable de rédiger des notes au dossier lisibles, comportant le moins d'erreurs possible (ou du moins ne rendant pas la lecture impossible) tout en utilisant la terminologie spécifique aux divers domaines de pratique. En cas d'inspection professionnelle, d'enquête du commissaire aux plaintes ou de comparution en Cour : Perte de crédibilité; Éléments manquants dans le dossier s'il est illisible ou si la syntaxe rend la lecture difficile. (Enseignant 126, Soins infirmiers)*

*Le risque d'une mauvaise interprétation par la suite, risque d'atteinte à son image professionnelle ainsi que le risque d'une conséquence légale. (Enseignant 138, Soins infirmiers)*

*Impact d'une note mal rédigée dans une situation légale (usage inadéquat d'abréviation, erreur qui porterait à confusion, etc.) (Enseignant 130, Soins infirmiers)*

*Lorsque je donne le cours de rédaction de notes au dossier, je m'intéresse tout particulièrement au respect des règles légales de rédaction des notes en soins infirmiers. (Enseignant 149, Soins infirmiers)*

*Advenant le cas d'une poursuite, la note d'évolution doit être sans faute, lisible, en ordre chronologique, concise, précise, la personne qui fait la lecture de cette note doit avoir une idée précise de qui est le patient sans avoir été présent. (Enseignant 222, Soins infirmiers)*

*Notes d'observation qui ont l'air bâclées, sont imprécises ou fausses (mauvais vocabulaire) avec les conséquences qui peuvent être bénignes (mauvaise image professionnelle) à graves (poursuites). (Enseignant 36, Soins infirmiers)*

*Je leur explique qu'une infirmière n'est jamais à l'abri d'une poursuite judiciaire ou d'une enquête de l'OIIQ. Dans les deux cas, leurs notes au dossier seraient lues et analysées. Elles doivent donc écrire des notes claires, concises et précises pour éviter une interprétation différente de ce qu'elles voulaient écrire. (Enseignant 52, Soins infirmiers)*

*Une note d'observation est le reflet du patient, si ce n'est pas clair, il y a risque de mal interpréter... et il est difficile de se défendre en cours s'il y a poursuite. (Enseignant 174, Soins infirmiers)*

*Éléments erronés dans le dossier si des abréviations illégales sont utilisées dans le dossier. (Enseignant 126, Soins infirmiers)*

### **Impact de la qualité des écrits professionnels sur la crédibilité**

Les enseignants de ce domaine où les écrits à produire sont à dominante informative se sont également exprimés au regard de l'impact de la qualité des écrits professionnels sur la crédibilité.

#### **Techniques policières**

*Perte de la crédibilité lorsque les rapports seront lus et traités par leur sergent et plus tard en cour par les avocats. (Enseignant 211, Techniques policières)*

*Il assure une crédibilité au policier, permet aux juges et procureurs d'apprécier la clarté de la narration des faits et solidifie la preuve contre l'accusé très souvent. (Enseignant 32, Techniques policières)*

*En tant que policier, il y a beaucoup de rédaction de rapports à effectuer et votre crédibilité est mise à rude épreuve devant le juge qui lit les rapports. (Enseignant 32, Techniques policières)*

*Réputation/image auprès des partenaires du système de justice (Enseignant 35, Techniques policières)*

*Perte de crédibilité, voire incompétence, et jugement négatif de la part des personnes qui paient son salaire. (Enseignant 110, Techniques policières)*

*Image de l'employé et de l'employeur. Crédibilité et professionnalisme de l'employé. (Enseignant 12, Techniques policières)*

*Ils seront jugés selon la qualité de leur rapport. (Enseignant 46, Techniques policières)*

#### **Soins infirmiers**

*La possibilité que la crédibilité de l'étudiante soit remise en question en raison de ses erreurs d'orthographe, dans l'éventualité où celle-ci doit se présenter à une cour juridique. (Enseignant 114, Soins infirmiers)*

*La reconnaissance par les autres professionnels. (Enseignant 230, Soins infirmiers)*

*Son professionnalisme qui doit se refléter également dans la lecture de ses dossiers et ses rapports qui sont aussi lus par d'autres professionnels. C'est la crédibilité qui en découle par la suite également. (Enseignant 40, Soins infirmiers)*

*Si vous faites la lecture d'une note mal rédigée, que pensez-vous de cette personne? C'est ce que l'on va penser de vous. Ils seront jugés selon la qualité de leur rapport.* (Enseignant 44, Soins infirmiers)

*Il pourrait être refusé à l'embauche ou perdre sa crédibilité professionnelle.* (Enseignant 120, Soins infirmiers)

*Projection d'une mauvaise image professionnelle.* (Enseignant 166, Soins infirmiers)

*Si tu écris dans un mauvais français, tu projettes l'image d'un manque de professionnalisme.* (Enseignant 22, Soins infirmiers)

*Le risque d'une mauvaise interprétation par la suite, risque d'atteinte à son image professionnelle ainsi que le risque d'une conséquence légale.* (Enseignant 138, Soins infirmiers)

### Domaines où les écrits à produire sont à dominante incitative

INCIT.

### Impact de la qualité des écrits professionnels sur l'image professionnelle

Les enseignants de Graphisme, de Technologie du génie électrique et de Techniques administratives ce domaine ont, pour leur part, souvent référé à l'impact de la qualité des écrits professionnels sur l'image professionnelle.

#### Graphisme

*Perte de crédibilité auprès de ses clients ou de son employeur. Difficulté à faire accepter ses idées auprès des clients ou du directeur artistique.* (Enseignant 180, Graphisme)

*Être perçu négativement par ses clients, collaborateurs, collègues.* (Enseignant 197, Graphisme)

#### Technologie du génie électrique

*Le choix du candidat pour un poste important est basé plus sur l'image que sur la compétence technique seule.* (Enseignant 58, Technologie du génie électrique)

*Dans le domaine du service-conseil la rédaction de textes truffés d'erreurs peut affecter négativement l'image professionnelle du rédacteur.* (Enseignant 29, Technologie du génie électrique)

#### Techniques administratives

*Rédaction d'un rapport à remettre à un client. Les nombreuses fautes enlèvent de la crédibilité aux informations qui sont présentées au client.* (Enseignant 191, Techniques administratives)

*Qualité de construction du texte s'il veut gravir les échelons de la profession. (Enseignant 60, Techniques administratives)*

*Lettre de présentation avec fautes peut nuire à l'obtention d'une entrevue. (Enseignant 191, Techniques administratives)*

*Rappel concernant la qualité et le professionnalisme de la présentation (orale, écrite, diaporama PowerPoint, graphique...). Présentation professionnelle qui permet de bien communiquer le message à transmettre selon le besoin d'information qui avait été manifesté. Présentation visuelle appropriée et professionnelle. (Enseignant 161, Techniques administratives)*

*L'image professionnelle : L'orthographe et l'usage approprié du vocabulaire de gestion. (Enseignant 183, Techniques administratives)*

*Perte d'une image professionnelle qui se respecte. (Enseignant 190, Techniques administratives)*

*Il doit aussi être professionnel lorsqu'il envoie des messages courriel à ses collègues, ce qui implique que les courriels doivent être sans fautes. (Enseignant 192, Techniques administratives)*

*Professionnalisme des communications (autant dans les textes que les courriels échangés) Administration et professionnalisme vont de pair! (Enseignant 83, Techniques administratives)*

*Capacité de rédiger un rapport ou encore une lettre de façon professionnelle, c'est-à-dire sans faute et en respectant la forme usuelle de ce type de document. (Enseignant 124, Techniques administratives)*

### **Impact de la qualité des écrits professionnels sur l'efficacité**

Les mêmes enseignants de ce domaine où les écrits sont à dominante informative ont également parlé de l'impact de la qualité des écrits professionnels sur l'efficacité.

### **Graphisme**

*Perte de clients et de contrats et erreurs dans les projets produits. (Enseignant 20, Graphisme)*

### **Technologie du génie électrique**

*J'essaie de les amener à réfléchir sur le fait que si le texte est mal écrit, ils ne devraient pas s'attendre à ce que le lecteur ait une bonne compréhension du texte. Leur avancement pourrait être compromis. (Enseignant 182, Technologie du génie électrique)*

## Techniques administratives

*Se faire comprendre.* (Enseignant 107, Techniques administratives)

*L'image que l'étudiant peut transmettre de lui-même ou la difficulté qu'il peut éprouver à transmettre un rapport clair (à bien se faire comprendre...)*  
(Enseignant 65, Techniques administratives)

*J'essaie de démontrer l'effet d'une mauvaise interprétation sur les résultats attendus.* (Enseignant 71, Techniques administratives)

### 4.3 DES PISTES D'AMÉLIORATION DE LA CONTRIBUTION DE LA FORMATION TECHNIQUE AU DÉVELOPPEMENT DE LA CPEP

Les extraits qui illustrent les moyens suggérés émanent des données qualitatives recueillies lors des entretiens semi-directifs de groupe menés auprès d'enseignants.

#### 4.3.1 Première série de pistes envisagées

##### 4.3.1.1 Mise en contexte

Les deux entretiens de groupe réunissant, d'un côté, les enseignants des domaines où les écrits à produire sont à dominante informative et, d'un autre côté, les enseignants des domaines où les écrits à produire sont à dominante incitative, se sont avérés, en partie, des discussions sur des pistes d'amélioration de la contribution de la formation technique au développement de la CPEP proposées par l'équipe de recherche. Comme mentionné dans le chapitre sur la méthodologie, ces pistes ont été formulées à partir du cadre théorique de la recherche ainsi que de l'analyse des résultats des première et deuxième phases de la recherche. Les pistes alors explorées étaient :

<b>Actions concertées de programme</b>
<p><b>Piste 1</b></p> <p>→ Mobilisation des différents acteurs pédagogiques autour de la question de la CPEP dans une approche-programme.</p>
<p><b>Piste 2</b></p> <p>→ Définition et suivi de la CPEP à développer dans un programme.</p>
<b>Actions pédagogiques</b>
<p><b>Piste 3</b></p> <p>→ Sensibilisation des étudiants à l'importance de la CPEP dans l'exercice d'un métier ou d'une profession.</p>
<p><b>Piste 4</b></p> <p>→ Accompagnement professionnalisant des étudiants (coaching, mentorat, etc.) en situation authentique.</p>

Les enseignants interrogés avaient précisément à se prononcer sur certains aspects de ces pistes d'amélioration, à savoir : 1) la CPEP comme concept central d'un modèle collaboratif, 2) un guide de développement de la CPEP comme outil de travail collaboratif, 3) deux pratiques pédagogiques recommandées : l'implication directe des employeurs dans la formation et 4) l'accompagnement professionnalisant des étudiants (coaching, mentorat, etc.) en situation authentique. Pour ce qui est du guide de développement de la CPEP recommandé, à l'intention des étudiants ainsi que de tous les acteurs pédagogiques responsables du développement de la compétence, il comportait différents éléments :

- un modèle de plan de développement individuel (PDI);
- un référentiel de compétences à développer sur trois ans;
- une grille de suivi et d'évaluation du développement de la compétence sur trois ans;
- des suggestions d'activités de perfectionnement;
- un espace de réflexivité sur son développement professionnel;
- des scénarios et des outils pédagogiques (de sensibilisation et d'accompagnement professionnel).

Les deux groupes ont convenu que la CPEP était un concept très intéressant pour orienter l'élaboration d'un programme technique en ce qui a trait à l'objet « français écrit » ainsi

que le travail de tous les acteurs concernés. Ils croient que de la définir dans une approche-programme avec la collaboration de tous ses acteurs est une bonne idée. Par contre, ils se sont exprimés sur les obstacles qu'ils voyaient à l'ajustement de pratique suggéré par les pistes d'actions explorées.

#### 4.3.1.2 Obstacles à l'ajustement de pratique

Dans les deux groupes de discussion, les enseignants ont porté un regard critique sur la proposition du suivi de la CPEP tout au long d'un programme à l'aide d'un guide de développement de la CPEP. Selon eux, même si l'idée de créer un guide pour définir la CPEP est très intéressante, un suivi à l'aide d'outils jugés trop complexes serait impossible à mettre en œuvre dans les conditions actuelles de l'enseignement collégial. Les enseignants se demandaient qui allaient être responsable de ce suivi et ne voulaient pas que cette charge leur revienne. Quant à un suivi par l'étudiant lui-même, les enseignants voyaient tout de même une tâche d'encadrement nécessaire et difficile à effectuer.

Par ailleurs, les enseignants des domaines où les écrits à produire sont à dominante informative se sont exprimés longuement sur leurs réticences et difficultés à prodiguer l'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs :

*On peut s'entendre sur des éléments communs, mais je ne suis pas responsable de tout. (Enseignant 235, Soins infirmiers)*

*Je ne suis pas embauché pour enseigner le français... Je vais juste corriger les fautes. (Enseignant 231, Techniques policières)*

*Je ne me sens pas qualifié pour enseigner comment construire une phrase, comment être précis. J'enseigne la structure, mais pas le reste. (Enseignant 231, Techniques policières)*

*C'est seulement en enseignant le rapport d'événement (selon le guide de rédaction de l'École nationale de police) que je peux faire rédiger des phrases et apprendre comment structurer le texte. Mais, le problème est à la base : sujet, verbe complément, ce n'est pas maîtrisé. (Enseignant 232, Techniques policières)*

*Il est difficile de dire pourquoi une phrase est incorrecte, mais je ne suis pas capable d'expliquer pourquoi. (Enseignant 232, Techniques policières)*

*Moi, c'est par rapport à l'enseigner... Je ne me sens pas qualifié pour enseigner comment construire une phrase, comment être précis. Je vais le noter, commenter, mais je ne vais pas montrer comment faire. Je ne sais pas comment. (Enseignant 231, Techniques policières)*

*J'évalue la clarté, la précision, la concision. S'il faut que tu m'expliques ce que tu m'écris, ça ne va pas... [...] Mais [pour la] rétroaction... Je ne suis pas capable de dire ce qui est correct pour la précision, la concision, etc. (Enseignant 235, Soins infirmiers)*

*Oui, en première année, je souligne le manque de précision, d'objectivité, mais sans plus... Je note les difficultés. Je n'enseigne pas du tout... Je peux dire à l'étudiant quelque chose comme : « Tu sais que ça manque de clarté? » Mais, pour le reste... (Enseignant 231, Techniques policières)*

Du côté des domaines où les écrits sont à dominante incitative, un enseignant a souligné une difficulté liée au contexte de la formation :

*Les étudiants n'utilisent jamais le courriel. Il n'y a pas de lieu, pas de cours, pas de contexte où les étudiants ont à écrire à d'autres personnes. (Enseignant 241, Technologie du génie électrique)*

#### 4.3.1.3 Vers la didactisation des savoirs

Les enseignants ont convenu que la mobilisation de tous les acteurs concernés par le développement de la CPEP ainsi qu'un accompagnement professionnel des enseignants non spécialistes de la langue étaient nécessaires. Les enseignants des deux domaines ont reconnu leur part de responsabilité dans l'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs :

*Clarté, concision, précision : trois critères de la prise de notes (enseignés et évalués). Il s'agit de contenus disciplinaires. (Enseignant 232, Techniques policières)*

*Je ne comprends pas qu'on ne se sente pas responsable du courriel et des bonnes manières. (Enseignant 241, Technologie du génie électrique)*

Les enseignants du domaine où les écrits produits sont à dominante incitative, quant à eux, estiment qu'ils pourraient en faire davantage en termes d'enseignement des écrits professionnels, en l'occurrence le courriel, ainsi que des habiletés requises pour les produire. Les enseignants de ce même groupe ont, par ailleurs, trouvé particulièrement intéressante l'idée de l'implication directe des employeurs dans la formation au regard de la CPEP, par une présence en classe ou dans l'établissement d'enseignement ou par le biais de capsules vidéo de sensibilisation, par exemple. Deux enseignants se sont exprimés à ce sujet :

*Un employeur devrait venir leur dire. (Enseignant 236, Graphisme)*

*Les professeurs pourraient trouver des projets éclairants, des mises en situation, des activités de sensibilisation à partir du concept de la CPEP. (Enseignant 238, Techniques administratives)*

C'est à la lumière de ces résultats issus de deux entretiens de groupe auprès d'enseignants que les pistes d'amélioration de la contribution de la formation technique au développement de la CPEP ont pu être reformulées. L'idée d'un suivi du développement de la CPEP tout au long du cheminement dans un programme a notamment été rejetée.

## 4.3.2 Deuxième série de pistes d'action envisagées

### 4.3.2.1 Mise en contexte

Les discussions de groupe d'accompagnateurs d'enseignants se sont tenues autour d'une deuxième série de pistes d'amélioration de la contribution de la formation technique au développement de la CPEP proposées par l'équipe de recherche. Les nouvelles pistes alors explorées étaient :

<b>Piste 1</b> → Définition de la CPEP et plan de mise en œuvre de son développement dans une approche-programme.
<b>Piste 2</b> → Mobilisation de tous les acteurs d'un programme d'études autour du développement de la CPEP.
<b>Piste 3</b> → Accompagnement professionnel des acteurs d'un programme d'études quant à leur contribution au développement de la CPEP à l'intérieur d'une communauté d'apprentissage.
<b>Piste 4</b> → Stratégies pédagogiques axées sur la réalité professionnelle : conscientisation à l'importance de la qualité des écrits professionnels; mise en place de situations authentiques actualisées; accompagnement professionnalisant dans la production d'écrits.

Les accompagnateurs interrogés avaient à se prononcer sur certains éléments, en termes d'avantages et d'inconvénients qu'ils y voyaient au regard de l'établissement. Ces éléments étaient : sur 1) la prise en charge de l'objet « français écrit » dans l'optique du développement d'une compétence professionnelle par les enseignants de la formation spécifique des programmes techniques, 2) la prise en charge des habiletés attendues par les employeurs à travers les pratiques par ces enseignants, 3) le concept de la CPEP pour donner du sens au développement de la compétence en français écrit dans la

formation technique, accroître le sentiment de responsabilité (partagée) et la mobilisation de tous les acteurs concernés, 4) la sensibilisation à l'importance de la qualité des écrits professionnels pour les employeurs et 5) l'accompagnement professionnel appliqué à la production d'écrits professionnels.

#### 4.3.2.2 Avantages et inconvénients des pistes explorées

Plusieurs avantages ont été relevés par les accompagnateurs, dont la possibilité d'un arrimage plus étroit entre la formation générale et la formation spécifique dans les programmes et la possibilité de tirer profit des forces de chacun :

*Permet de travailler le savoir-être et de le transférer en savoir-faire (ex. bienséance). (Groupe d'accompagnateurs 7)*

*[Permet de bénéficier du fait que] les enseignants de la formation spécifique des programmes techniques maîtrisent le vocabulaire disciplinaire, les écrits professionnels. (Groupe d'accompagnateurs 11)*

*Les profs de littérature peuvent mettre l'accent sur la concision, la précision du vocabulaire, l'objectivité des propos. Il faut encourager le transfert des connaissances. (Groupe d'accompagnateurs 11)*

Un groupe de discussion a cependant mis en lumière un obstacle à l'ajustement de pratique suggéré par les pistes d'actions explorées :

*Il faut faire comprendre aux profs que la qualité de la langue ne se limite pas à la correction de l'orthographe et de la grammaire. (Groupe d'accompagnateurs 12)*

Le tableau 24 résume, en vrac, les avantages et inconvénients de la mise en œuvre des pistes d'amélioration explorées. Dans ce tableau, les signes « + » et « ++ » ont été utilisés pour montrer que certains éléments ont été mentionnés respectivement souvent (+) et très souvent (++).

**Tableau 23**  
**Avantages et inconvénients de la mise en œuvre des pistes d'amélioration explorées selon les accompagnateurs d'enseignants**

Avantages	Inconvénients
Motivant pour les enseignants (spécialistes des écrits professionnels)	Sentiment d'incompétence (+, +)
Renforcement de l'identité professionnelle de l'étudiant	Impression de devoir laisser tomber du contenu
Incitatif à l'amélioration des compétences langagières des enseignants de la formation technique	Ressources insuffisantes pour la mise en œuvre et l'accompagnement (+, +)
Échanges riches grâce à l'accompagnement professionnel	Surcharge de travail (manque de temps) (+, +)
Meilleure employabilité des étudiants	Impression d'une compétence transversale ajoutée
Harmonisation des pratiques d'enseignement et d'évaluation	Absence de cohérence, d'unité entre les programmes (+)
Liens entre le français et les disciplines	Renforcement du côté « utilitaire » de la langue (discrédit de la formation générale)
Concept de la CPEP parlant, concret et représentatif (pour les étudiants et les enseignants)	Isolement des enseignants en littérature qui ne se voient pas comme des enseignants de français
Occasion de créer des liens entre les acteurs pédagogiques	Difficulté d'obtenir un consensus
Développement d'une représentation commune des compétences langagières	
Reconnaissance du besoin des employeurs quant à la langue	

L'ensemble des résultats qui viennent d'être présentés seront discutés dans le prochain chapitre au regard de la problématique et du cadre théorique de la recherche. Les limites et la portée de la recherche seront également mises en lumière.



## CHAPITRE 5

### DISCUSSION

Ce dernier chapitre présente une discussion qui s'appuie sur les résultats de la recherche et qui vise à en mettre les faits saillants en relief au regard des éléments présentés dans la problématique et dans le cadre théorique. Les nombreuses dimensions analysées seront considérées et un regard transversal permettra de répondre à la question générale et aux questions spécifiques de la recherche. Cette réponse consiste essentiellement en une description de la contribution de la formation spécifique des programmes techniques du collégial au développement de la compétence à produire des écrits professionnels attendue dans l'exercice d'un métier ou d'une profession (CPEP) au regard des attentes des employeurs. Dans un portrait global en fonction des types d'écrits à produire, les prescriptions ainsi que les pratiques d'enseignement sont alors mises en parallèle avec les conceptions des employeurs.

Le chapitre commence par une synthèse des résultats, mettant en lumière des éléments de ressemblance et de dissemblance entre les programmes à l'étude en fonction des types d'écrits à produire dans les domaines d'emploi auxquels ils conduisent. Puis, les principales limites de la recherche ainsi que sa portée sont décrites. Enfin, des recommandations sont formulées au regard de la mise en œuvre de pistes d'amélioration de la contribution de la formation technique au développement de la CPEP, tant en ce qui a trait à l'élaboration des programmes qu'aux contenus et pratiques d'enseignement.

Ici, il s'agit d'agencer les regards différents et complémentaires des collaborateurs de la recherche (enseignants-chercheurs et conseillers pédagogiques) sur les résultats obtenus (Thouin, 2014), en tenant compte de l'ensemble des points de vue pratiques, épistémologiques et didactiques portés sur ces résultats.

#### 5.1 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Les résultats de la recherche découlent de données recueillies auprès : 1) des employeurs de diplômés de la formation technique du collégial en fonction de leur domaine d'emploi et du type d'écrits professionnels qui y sont produits, 2) des enseignants de la formation spécifique des programmes techniques dans chacun de ces domaines et 3) d'accompagnateurs d'enseignants des réseaux Repcar et Repfran. Seront présentés les attentes des employeurs en matière de CPEP, les éléments fondamentaux de la

contribution de la formation spécifique au développement de la CPEP ainsi que les opinions des enseignants et des accompagnateurs sur des pistes d'amélioration de la contribution de la formation technique au développement de la CPEP.

### 5.1.1 La CPEP pour les employeurs : une question d'habiletés et de représentations à mobiliser

Les résultats de la recherche permettent d'apporter des éléments de réponse au questionnement soulevé par Beaudet (2010) en ce qui a trait à l'absence d'un portrait clair des exigences des employeurs québécois en matière de français écrit au travail. Pour les employeurs interrogés, la CPEP relève de deux éléments fondamentaux à mobiliser en contexte professionnel : 1) des habiletés jugées essentielles et 2) des représentations professionnelles importantes. Ces éléments sont présentés au regard des types d'écrits à produire à l'emploi.

Le tableau 24 résume ces habiletés jugées essentielles et ces représentations importantes selon les regroupements de programmes à l'étude :

**Tableau 24**  
**Portrait des attentes des employeurs en matière de CPEP**

Programmes	Habiletés jugées essentielles	Représentations professionnelles importantes en lien avec l'impact des écrits professionnels sur...
<b>Pour les diplômés des domaines où les écrits produits sont à dominante informative</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Techniques policières</li> <li>Soins infirmiers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rédiger avec pertinence</li> <li>Rédiger avec clarté</li> <li>Rédiger avec précision</li> <li>Rédiger avec objectivité</li> <li>Calligraphier lisiblement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respect des obligations légales</li> <li>Crédibilité</li> </ul>
<b>Pour les diplômés des domaines où les écrits produits sont à dominante informative</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Graphisme</li> <li>Technologie du génie électrique</li> <li>Techniques administratives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rédiger avec pertinence</li> <li>Rédiger avec clarté</li> <li>Adapter le texte au destinataire</li> <li>Rédiger en conformité aux normes linguistiques et de présentation de texte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Image professionnelle</li> <li>Efficacité</li> </ul>

Dans un environnement professionnel de plus en plus complexe caractérisé par la « prolifération des activités langagières » (Morisse, Lafortune et Cros, 2011), les employeurs

estiment que les diplômés doivent être en mesure de mobiliser ces ressources pertinentes afin de pouvoir gérer un ensemble de situations professionnelles dans le but de produire les résultats attendus et de répondre à différents enjeux (Le Boterf , 2011 [1998]). Ce sont, d'un côté, des savoirs et des savoir-faire relevant tant de la compétence communicationnelle que de la compétence discursive et de la compétence linguistique (Charaudeau, 2001 ; Réseau Fernand-Dumont, 2009) que les diplômés doivent avoir acquis et savoir mobiliser dans l'action. Et, d'un autre côté, les diplômés doivent agir en fonction de représentations professionnelles importantes dans leur milieu de pratique, des représentations qui constituent des guides pour leur action (Guillot, 2011 ; Abric (2003). Ce sont ces représentations qui influenceront leurs attitudes dans l'exercice de leur métier ou de leur profession (Beckers, 2007b).

### 5.1.2 Une contribution lacunaire de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP

Quant à la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP, des constats spécifiques ont d'abord pu être établis. Certaines convergences se remarquent entre le contenu des devis ministériels et les attentes des employeurs dans différentes sphères. C'est d'abord le cas dans les domaines où les écrits à produire sont à dominante informative. Les devis montrent l'importance de produire des textes clairs, présentant un langage simple et une calligraphie lisible. On sent toutefois que la qualité du français n'est pas une préoccupation, alors qu'un policier-patrouilleur est appelé à écrire dans une large proportion de ses tâches de travail. On remarque également que les écrits appelés à être produits sont très succincts, ce qui accentue cette tendance à avoir peu besoin d'élaborer dans l'écriture. Le devis du programme de Soins infirmiers, pour sa part, relève l'importance de l'écriture des notes au dossier dans le travail de l'infirmière, en termes de fréquence pour assurer la continuité des soins et en termes d'enjeux légaux. On remarque qu'un accent est mis sur les caractéristiques de ces notes : précision, concision, clarté et pertinence ainsi que sur l'utilisation des codes et abréviations appropriés.

C'est également le cas dans les domaines où les écrits à produire sont à dominante incitative. En ce qui concerne le programme de Graphisme, un domaine où la créativité et la maîtrise des techniques sont privilégiées aux habiletés à l'écrit et où la responsabilité du technicien est limitée quant à la qualité du français, on remarque dans la formation une volonté de souligner l'importance de soigner les documents destinés à l'externe, à la clientèle principalement. C'est le cas également dans les programmes de Technologie du

génie électrique et des Techniques administratives. En Technologie du génie électrique, les habiletés liées à la description technique des travaux effectués et à la vulgarisation sont également prônées. Dans les programmes de Techniques administratives, contrairement aux autres programmes, la qualité du français fait l'objet de plusieurs critères de performance, et ce, même si les écrits sont généralement succincts puisque les techniciens sont appelés à travailler avec plusieurs canevas d'écriture.

Selon les devis ministériels examinés ainsi que les enseignants interrogés, la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP peut être catégorisée en trois thèmes : la prise en charge de l'objet « français écrit », l'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs ainsi que le guidage des représentations professionnelles importantes pour les employeurs. Le tableau 25 présente quelques constats généraux quant à cette contribution.

**Tableau 25**  
**Principaux constats au regard de la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP**

<b>Prise en charge de l'objet « français écrit »</b>
1. Les enseignants, surtout dans les programmes où les écrits sont à dominante informative, sont plutôt en accord avec le fait qu'ils sont responsables de l'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs.
2. Dans tous les programmes, les enseignants considèrent que l'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs revient surtout à la formation générale et à l'enseignement secondaire.
3. Le manque de temps explique largement le non-enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs, surtout dans les programmes où les écrits sont à dominante incitative.
4. La prise en charge de l'objet « français écrit » par les enseignants ne s'effectue pas nécessairement dans l'optique du développement d'une compétence professionnelle.
<b>Enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs</b>
5. Les devis ministériels présentent très peu d'éléments de compétence en lien avec les habiletés jugées essentielles par les employeurs, et ce, dans tous les programmes. Ils présentent certains critères de performance afférents : il s'agit ici d'aspects à évaluer et pas nécessairement à enseigner.
6. Davantage de pratiques d'enseignement des habiletés jugées essentielles par les employeurs sont mises en œuvre par les enseignants des programmes où les écrits sont à dominante informative. Cela dit, dans tous les programmes,

moins d'enseignement théorique et moins de rétroaction sont effectués par rapport aux exercices et à l'évaluation (formative et sommative).

#### **Guidage des représentations professionnelles importantes pour les employeurs**

7. Dans tous les programmes, les enseignants guident les représentations professionnelles de leurs étudiants : ils leur font prendre conscience des conséquences de lacunes en français écrit, pour favoriser leur motivation, notamment. C'est cependant plus souvent le cas dans les programmes où les écrits sont à dominante informative.

Ces résultats rejoignent ce que disent le CSLF (2015), Blaser et Chartrand (2009), Simard (2001), Fortier et Préfontaine (2004), Richard et Dezutter (2006), Lord (2007) et Libersan, Claing, Foucambert (2010) au sujet de la nécessité d'une responsabilité partagée par tous les acteurs concernés par la formation à l'écrit. Il s'agit, dans la formation technique en particulier, d'allier le travail de spécialistes de la langue et d'experts des disciplines au regard de la pratique socialement négociée et construite (McLeod, 1992; Bazerman, 1994; Donahue, 2008) qu'est l'enseignement de l'écrit.

Qui plus est, dans le cas précis d'une formation professionnelle à l'écrit, il s'avère fondamental que les enseignants de la formation spécifique des programmes techniques puissent faire travailler les étudiants de manière intégrée sur les trois composantes de leur identité professionnelle : les composantes opératoires, les composantes cognitives et représentationnelles ainsi que socioaffectives (Barbier 1996a); Beckers (2007a)) en intégrant les trois types d'activités humaines distinguées par Barbier (2000) que sont les activités opératoires, les activités de mise à distance et de prise de recul ainsi que les activités de communication et d'échange. Les enseignants de la formation technique, dont les pratiques de rétroaction sont plutôt restreintes au regard des habiletés jugées essentielles par les employeurs, gagneraient à susciter la réflexivité sur l'action professionnelle (Legendre, 2008 ; Le Boterf, 2010 [2008]) de leurs étudiants. Pour ce faire, ainsi que pour toutes les autres facettes de l'enseignement de l'écrit, ils gagneraient, d'abord et avant tout, à être guidés dans un travail de didactisation des savoirs (Bizier, 2010) et de transformation de la part langagière du travail (Adami et André, 2012).

### 5.1.3 Des pistes d'amélioration de la contribution de la formation technique au développement de la CPEP à réenvisager dans les établissements

Pour les enseignants et accompagnateurs d'enseignants interrogés au sujet de pistes d'amélioration de la contribution de la formation technique au développement la CPEP proposées, il s'avère qu'autant d'avantages que d'inconvénients y sont associés. Ce que Lampron (2014) présente dans son modèle d'ajustement de pratique adapté de Gregoire (2003) se constate de manière évidente en ce qui a trait aux mécanismes qui facilitent ou gênent l'ajustement de pratique. En effet, les propos recueillis lors des discussions font allusion au fait que l'enseignant doit se sentir interpellé et doit faire le choix d'une stratégie d'approche malgré les obstacles rencontrés, comme le stress, le faible sentiment d'efficacité personnelle et la perception de manque de ressources. Les échanges ont également permis de constater que l'acceptation d'une proposition d'ajustement par l'enseignant est également liée au traitement que l'enseignant en fait ainsi que ses connaissances et expériences personnelles en matière de prise en charge de l'objet « français écrit ». Ainsi, une meilleure contribution des enseignants de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP passerait d'abord et avant tout par d'autres discussions sur la proposition d'ajustement en vue d'une éventuelle acceptation.

## 5.2 RETOUR SUR L'HYPOTHÈSE INITIALE

Même si l'approche théorique du développement de la compétence scripturale à titre de compétence professionnelle permettait d'anticiper les résultats, il s'avère que les diplômés les plus susceptibles d'être satisfaits sur le plan de la CPEP ne sont pas ceux qui seraient les mieux préparés. En effet, les scripteurs professionnels les plus compétents étant supposément ceux à qui l'on aurait appris à mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des représentations pertinents en contexte professionnel ainsi qu'à poser un regard réflexif sur leur action, ce ne sont pas ceux que les employeurs de diplômés des programmes de Techniques policières et de Soins infirmiers reconnaissent nécessairement.

Nos résultats confirment qu'il existe un lien entre la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP et la satisfaction des employeurs, certes, mais pas nécessairement celui qui était anticipé. En effet, ce ne sont pas tant les programmes où cette contribution est le plus susceptible d'être efficace, à savoir les programmes de Techniques policières et de Soins infirmiers, qui forment les

diplômés les plus satisfaisants en termes de CPEP. Il ressort plutôt que ces programmes, qui contribueraient le mieux au développement de la CPEP, sont associés à des domaines où les employeurs sont plus exigeants que les autres, notamment chez les policiers.

### 5.3 LIMITES DE LA RECHERCHE

Dans cette section, il s'agit de se prononcer sur la vraisemblance des résultats au regard des limites de la recherche. La recherche a tenté de décrire le plus précisément possible la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP au regard des attentes des employeurs, mais l'approche adoptée n'est pas sans faille. Bien que le phénomène de la préparation à l'écrit en vue de l'exercice d'un métier ou d'une profession ait été analysé sous plusieurs angles, par la triangulation des données de questionnaires, d'entretiens et de discussion, des limites se constatent. D'abord, la recherche a plutôt dressé un portrait de la contribution personnelle des enseignants au développement de la CPEP, alors que le développement de la CPEP demeure une question de globalité de la formation; cette dimension n'a donc pas été assez prise en considération.

Par ailleurs, les résultats obtenus suggèrent des modifications à la méthodologie dont il faudrait tenir compte dans le cadre d'une recherche ultérieure (Thouin, 2014). Des biais inévitables sont associés à la méthodologie employée et ne permettent pas de prétendre à la généralisation des résultats, ne serait-ce qu'en raison de l'ensemble des échantillons non probabilistes à chacune des étapes de la recherche. Dans le même ordre d'idées, le peu d'employeurs et d'enseignants interrogés en lien avec certains programmes a fait en sorte que des regroupements de programmes selon les types d'écrits à produire ont dû être effectués. En raison de la taille de certains échantillons, il a été impossible de mesurer des différences statistiquement significatives entre tous les programmes et une description précise de la situation relativement à ces programmes n'a donc pas pu être faite.

Également, les instruments de collecte utilisés, bien qu'ils aient été validés, comportent leurs limites. Le questionnaire de sondage auprès d'enseignants a certainement pu induire des biais. Il est très long et réfère parfois à des réalités complexes pour les répondants. Par ailleurs, certains énoncés de question ne se distinguent que par de fines nuances et il est probable qu'ils aient été confondus ou mal été interprétés par les répondants. Aussi, le guidage des représentations professionnelles n'a pas suffisamment été exploré à travers

les questions, une dimension qui joue pourtant un rôle important dans la contribution au développement de la CPEP.

Quant aux instruments de collecte des données qualitatives, ils ont également leurs limites. Pour sa part, le guide d'entretien auprès d'employeur aurait pu comprendre un plus grand nombre d'aspects de la compétence sur lesquels les employeurs auraient pu s'exprimer. Hormis les thèmes des habiletés essentielles et des représentations, les thèmes de la mobilisation efficace des ressources en situation et de la réflexivité auraient, par exemple, pu être abordés. Le guide d'entretien de groupe auprès d'enseignants ainsi que le guide de discussion entre accompagnateurs d'enseignants, pour leur part, étaient trop consistants; trop de questions étaient planifiées et certaines d'entre elles ont dû être escamotées en cours d'entretiens dans quelques cas. Les données obtenues lors de la collecte ne sont donc parfois pas comparables d'un groupe à l'autre. Par ailleurs, il demeure que l'éclairage qualitatif apporté à l'aide de ces instruments reflète d'abord et avant tout une représentation sociale (Van der Maren, 2004) et ne permet pas la généralisation des résultats.

## 5.4 PORTÉE DE LA RECHERCHE

Les résultats de la recherche sont d'un intérêt certain. Il s'en dégage des impacts sociaux et des possibilités d'applications à la recherche ainsi qu'à la formation. Il est à espérer que cette recherche puisse contribuer à une meilleure connaissance et à une meilleure compréhension du phénomène du développement de la compétence à produire des écrits professionnels. La recherche a limité le développement de la compétence scripturale dans la formation technique au développement de la CPEP afin de permettre le déploiement d'une vision commune de la préparation adéquate à l'emploi et de mieux diriger les pratiques d'encadrement, d'accompagnement et d'enseignement, et ce, autant dans la formation spécifique que dans la formation générale des programmes.

En ce sens, la recherche contribue non seulement à l'avancement des connaissances en didactique du français, dans son intégration aux autres disciplines, mais également à la didactique professionnelle. Le portrait des attentes des employeurs en matière de CPEP, le portrait de la contribution actuelle de la formation spécifique des programmes techniques à son développement ainsi que le constat des avantages et inconvénients de certaines pistes d'amélioration de la formation auront certainement une influence. Ils pourront éclairer les établissements dans l'élaboration de leurs programmes d'études; ils

pourront aussi éclairer les enseignants quant à leurs contenus et pratiques d'enseignement; ils pourront, enfin, aider les accompagnateurs à mieux guider les enseignants. À partir du nombre considérable des données brutes de la recherche, plusieurs possibilités d'analyse pourraient assurer cet aiguillage de manière encore fine.

Si la faiblesse de la contribution de la formation spécifique au développement de la CPEP n'explique pas l'insatisfaction des employeurs, il faudrait sans doute se pencher sur les autres lacunes qui pourraient expliquer cette insatisfaction : dans la formation générale, dans l'arrimage formation générale et formation technique, dans la transdisciplinarité, dans l'accompagnement, etc. Il serait intéressant de réaliser d'autres recherches pour encore mieux comprendre le problème. Différentes questions pourraient alors être posées :

- Qu'en est-il de la contribution de la formation générale au développement des habiletés jugées essentielles dans l'exercice d'un métier ou d'une profession?
- Comment les étudiants de la formation technique conçoivent-ils la CPEP?
- Qu'en est-il du transfert des savoirs en matière de CPEP dans le continuum de formation et entre les disciplines?
- Qu'en est-il du transfert des savoirs en matière de CPEP dans les stages?
- Quel rôle joue le rapport à l'écrit dans le développement de la CPEP et la contribution à son développement?

Par ailleurs, la recherche permettra peut-être d'enrichir le processus d'Analyse de la situation de travail (AST) qui « a pour objet de faire le portrait le plus complet possible de l'exercice d'une profession ou d'un métier [...], de décrire les éléments de la situation de travail les plus utiles à la détermination et à la précision des compétences nécessaires à l'exercice de cette profession ou de ce métier » (MEQ, 2002, p. 6), entre autres en recueillant des suggestions relativement à la formation. Ce processus qui guide l'élaboration des programmes techniques tirerait avantage de la présente recherche, ce qui aurait de larges retombées dans le réseau collégial. Ce sont tous les programmes techniques qui y gagneraient, dans la refonte de leurs plans-cadres, dans leur recherche de moyens d'arrimage de la formation spécifique avec la formation générale, dans leurs

efforts d'harmonisation des pratiques d'enseignement et d'évaluation, dans leur alignement du profil de sortie de leurs diplômés aux attentes du marché du travail, etc.

Les possibilités de transfert des résultats de la recherche à différents établissements et différents groupes cibles sont donc nombreuses. L'étude de la compétence scripturale comme compétence professionnelle pourrait servir l'étude de toute autre compétence à développer dans la formation technique, ou toute autre combinatoire de compétences, qu'elles soient transversales ou disciplinaires.

## CONCLUSION

La recherche a permis d'apporter une certaine réponse à la question qui visait à savoir en quoi la formation spécifique des programmes techniques contribue au développement de la CPEP au regard des attentes des employeurs. Les conceptions des employeurs au sujet de la CPEP se traduisent notamment en habiletés jugées essentielles ainsi qu'en représentations professionnelles importantes, et ce, selon que les écrits produits dans le domaine d'emploi soient à dominante informative ou à dominante incitative. La contribution de la formation spécifique au développement de la CPEP a pu être examinée en fonction de ces habiletés et représentations dans les deux domaines concernés. Il s'avère que cette contribution est plutôt lacunaire, et ce, en différents aspects. C'est particulièrement le cas dans les domaines où les écrits produits sont à dominante incitative.

Les enseignants se sentent en partie responsables de l'enseignement de certaines habiletés jugées essentielles, mais leurs pratiques d'enseignement sont plutôt rudimentaires à cet égard. Ils estiment qu'ils n'ont pas le temps ni les moyens nécessaires pour en faire davantage. De plus, ils ne prennent bien souvent pas en charge l'objet « français écrit » dans l'optique du développement d'une compétence professionnelle. Les pistes d'amélioration de la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP proposées leur apparaissent intéressantes, mais ils y voient des inconvénients, dont justement celui de leur demander du temps qu'ils n'ont pas et de requérir d'eux des compétences linguistiques qu'ils n'ont pas n'ont plus. Pour ce qui est des accompagnateurs des réseaux Repcar et Repfran, ils voient également autant d'avantages que d'inconvénients à ces pistes d'amélioration. La proposition de ces pistes aura au moins servi à ouvrir la discussion sur la question du développement de la CPEP dans formation technique et à faire un premier pas dans la voie d'un ajustement de pratique.

Il semble qu'il existe un lien entre la contribution de la formation spécifique des programmes techniques au développement de la CPEP et la satisfaction des employeurs, mais ce ne sont pas les diplômés qui seraient les mieux préparés dans la formation qui correspondraient le mieux à ce qu'on attend d'eux. Il demeure que la formation doit être améliorée afin que les diplômés puissent exercer leur métier ou profession de manière

satisfaisante, en réponse aux attentes des employeurs, certes, mais également pour eux-mêmes, dans une optique d'employabilité et de développement professionnel.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Pour l'équipe de recherche, la sensibilisation à l'importance de la qualité des écrits professionnels dans l'exercice d'un métier ou d'une profession et le développement d'une vision commune de la CPEP, et ce, pour tous les acteurs d'un programme de formation et en particulier pour les étudiants et pour les enseignants, semblent être des voies prometteuses pour l'amélioration de la formation. Une vidéo de sensibilisation à l'importance de la qualité des écrits professionnels dans l'exercice du métier de policier-patrouilleur, *Les écrits en milieu policier : une force à maîtriser* [<https://youtu.be/2kWmRnDmHAE>], a été produite dans le cadre du présent projet de recherche. Cette vidéo pourrait être présentée à tous les acteurs du programme de Techniques policières en guise de point de départ au développement de la CPEP.

## MÉDIAGRAPHIE

- ABRIC, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- ABRIC, J.C. (2001). « L'approche structurale des représentations sociales : développements récents ». *Psychologie et société*. Vol. 2, n° 4, 81-104.
- ABRIC, J.C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Toulouse, érès.
- ADAMI, A. et V. ANDRÉ. (2010). « Les migrants en insécurité linguistique au travail : analyses et perspectives de formation. *Points communs*, 1-5.
- ADAMI, A. et V. ANDRÉ (2012). « Formation aux écrits professionnels : vers une sociolinguistique impliquée. », *LIDIL*, n°45, 51-71.
- ADAMI, A. et V. ANDRÉ. (2014). « Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage », *Revue française de linguistique appliquée*, 2(19), 71-83.
- ALLAL, L. (2000). « Metacognitive regulation of writing in the classroom. » In A. Camps et M. Milan (Eds), *Metalinguistic activity in learning to write*, Amsterdam University Press, 145-166 .
- ANDRÉ, V. (2009). « Les compétences langagières des métiers de la propreté : de l'analyse des situations de communication à la formation professionnelle. », *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 90, 149-165.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE (AQPC) (1997). « La formation générale dans les études techniques au collégial », *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 4, 32-35.
- AYLWIN, U. (1989). « Enseigner... apprendre. Usage et maîtrise de la langue dans tous les cours », *Pédagogie collégiale*, vol. 2, n° 4, 12-18.
- AYLWIN, U. (1994). « L'évaluation globale de la qualité des textes », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 4, 13-15.
- BAKHTINE, M. (1984 [1979]). « Les genres de discours », *Esthétique de la création verbale*, Traduit du russe par Alfreda Couturier, Paris, Gallimard, 263-308.
- BARBEAU, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- BARBIER J.M. (1996a), « L'analyse des pratiques : questions conceptuelles », dans Blanchard-Laville C. et Fablet D. (coord.), *L'Analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 27-49 (nouvelle édition, 2000, 35-58).
- BARBIER, J.M. (1996b). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.

- BARBIER, J.M. (2000). « Rapport établi, sens construit, signification donnée », dans Barbier, J.M & Galatanu, O. *Signification, sens, formation*, Paris PUF, 61-86.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (1992). « Les enseignants et leur rapport à l'écriture. » *Études de communication*, Bulletin du CERTEIC, Université Charles de Gaulle-Lille III, 13, 99-113.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2002). « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. » *Pratiques*, (113-114), 29-40.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2003). « Savoir lire et écrire dans une société donnée. » *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 107-120.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. et Y. REUTER (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon, Institut national de recherche pédagogique.
- BARRETTE, C. et L. LAPOSTOLLE (2007). « L'aide par les pairs, effet positif ou négatif ? », *Correspondance*, 12(4), 6-7.
- BATAILLE, M., J.F. BLIN, C. MIAS et A. PIASER (1997). « Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. » *L'année de la recherche en Sciences de l'Education*. Paris : P.U.F., 57-90.
- BAZERMAN, C. (éd.), J. LITTLE, L. BETHEL, T. CHAVKIN, D. FOUQUETTE et J. GARUFIS (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, IN : Parlor Press.
- BEAUDET, C. (2001). « Clarté, lisibilité, intelligibilité des textes : un état de la question et une proposition pédagogique », *Recherches en rédaction professionnelle*, vol.1, n° 1, 1-17.
- BEAUDET, C. (2010). « Pour un enseignement de l'écrit par discipline à l'université », *L'autre Forum, Le journal des professeures et professeurs de l'Université de Montréal, La relation professeurs-étudiants aujourd'hui. Virage ou dérives?* Vol. 14, no 2, avril, 27-29.
- BEAUDET, C. et V. REY. (2012). « De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel : comment favoriser le passage de l'écriture heuristique et scientifique à l'écriture professionnelle ? » *Revue Scripta* (PUC Minas, Brésil), n° 30.
- BECKERS, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, Labor.
- BECKERS, J. (2007a). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- BECKERS, J. (2007b). *Recherche collaborative et pratique enseignante*. Regarder ensemble autrement. Paris, France : L'Harmattan.
- BEDNARZ, N. (2013). « Amorcer la construction de l'identité professionnelle en formation initiale », [En ligne], [s.l.], [[http://www.ifres.ulg.ac.be/capaes\\_appe\\_cours\\_2.pdf](http://www.ifres.ulg.ac.be/capaes_appe_cours_2.pdf)]

- BELLEMARE, R. (2012). « Voir plus loin que la correction des fautes. », *Correspondance*, 18(1) [En ligne] [<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-1/7.html>]
- BERGERON, F. et C. BUGUET-MELANÇON (1997). « Vers une pédagogie de la langue dans toutes les disciplines », *Pédagogie collégiale*, 10(4), mai, 17-21.
- BIZIER, N. (2010). « Former et accompagner le personnel enseignant du collégial à partir de leur passion : la discipline enseignée. » Article de vulgarisation tirée d'un rapport PAREA, Cégep de Sherbrooke, [En ligne] [<https://cdc.qc.ca/parea/787576-bizier-accompagner-enseignants-discipline-sherbrooke-article-PAREA-2010.pdf>]
- BJÖRK, L., G. BRÄUER, L. RIENECKER, et P.S. JÖRGENSEN (2003). "Teaching Academic Writing in European Higher Education : An Introduction." In L. Björk (éd.), G. Bräuer (éd.), L. Rienecker (éd.) et P.S. Jörgensen (éd.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (p. 1-15). New York, NY, Boston, MA, Dordrecht, London, Moscow : Kluwer Academic Publishers.
- BLASER, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat en didactique, Université Laval, Québec.
- BLASER, C. (2008). « Le rôle des enseignants de toutes les disciplines. », *Vie pédagogique*, 2008, n° 149, 44-48.
- BLASER, C. (2013). « Un "chantier 3" pour soutenir le développement des compétences en lecture et écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université ». *Correspondance*, 18(2). [En ligne] [<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-2/5.html>]
- BLASER, C. et P. ERPELDING-DUPUIS (2010). *Cours d'appropriation des écrits universitaires: de l'analyse des besoins à la mise en œuvre*. In C. Blaser et M.-C. Pollet (Dir.), 18. Namur: Diptyque.
- BLASER, C. et S.-G. CHARTRAND (2009). « Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires. », *Québec français*, n° 154, 114-116.
- BLASER, C., F. SAUSSEZ et M. BOUHON (2015). « Développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement ». Dans M. Morisse et L. Lafortune (dir.), *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BLOOM, D.E. et G. GRENIER (1993). « Language Employment and Earnings in the United States : Spanish-English Differentials from 1970 to 1990 », NBER, document de travail n° 4584.
- BOUCHARD, Y. (2011). « De la problématique au problème de recherche. », dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e édition), Saint-Laurent: ERPI, 63-81.
- BOURDIEU, P. (1977). « L'économie des échanges linguistiques. », *Langue française*, vol. 34, n° 1, 17-34.

- BOUTET, J. (2001). « La part langagière du travail : bilan et évolution. », *Langage et société*, vol. 4, n° 98, 17-42.
- BOUTIN, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BOYER, J.-Y (1992). « La lisibilité », *Revue française de pédagogie*, n° 99, avril-mai-juin, 5-14.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionniste socio-discursif*, Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier. *Texto ! (XIII)*, 1, 1-96.
- BRONCKART, J.-P. (2010). « La vie des signes en questions : des textes aux langues, et retour. » *Textos seleccionados. XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Porto: APL, 11-40.
- BULEA, E. et J.-P. BRONCKART (2005). « Coda : pour une approche dynamique des compétences (langagières). » Dans J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Éds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires de Septentrion, 193-227.
- CABOT, I. (2010). *Interdisciplinarité et intérêt pour le français*. Rapport PAREA [En ligne] [<http://www.cdc.qc.ca/parea/787509-cabot-interdisciplinarite-interet-francais-st-jean-sur-richelieu-article-PAREA-2010.pdf>]
- CABOT, I. et M.-C. Lévesque (2014). *Intégration des TIC et motivation en français*. Rapport PAREA [En ligne] [<https://cdc.qc.ca/parea/032961-cabot-levesque-integration-tic-motivation-francais-cstj-sorel-tracy-PAREA-2014.pdf>]
- CASSANY, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona : Anagrama, p. 167 in Diop, Papa Mamour (2013). « La place de la compétence scripturale dans la didactique des langues étrangères au Sénégal » Assistant FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
- CASSANY, D. (2004). *Reparar la escritura*. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Editorial Grao in Diop, Papa Mamour (2013). « La place de la compétence scripturale dans la didactique des langues étrangères au Sénégal » Assistant FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
- CATEL, L. (2001). « Écrire pour apprendre? Écrire pour comprendre? État de la question. » *Aster*, 33, 17-47.
- CÉGEP DE SHERBROOKE (2009). « Le français : un plus » [En ligne] [[http://cegepsherbrooke.qc.ca/sites/default/files/stories/communic/publications/LaTribune/pub\\_franaisunplus\\_v3.pdf](http://cegepsherbrooke.qc.ca/sites/default/files/stories/communic/publications/LaTribune/pub_franaisunplus_v3.pdf)]
- CHABANNE J.-C. et D. BUCHETON (2002a). « L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs? ». *L'écrit et l'oral réflexifs*, Presses universitaires de France.

- CHABANNE J.-C. et D. BUCHETON (2002b). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: Presses universitaires de France.
- CHAMBRE DE COMMERCE DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN (CCMM) (2013). « Recommandations de la Chambre de commerce du Montréal métropolitain dans le cadre des consultations relatives au chantier de travail sur l'offre de formation collégiale ». [En ligne] [[http://www.ccmq.ca/~media/Files/News/2013/Memoire-consultation\\_enseign\\_sup.pdf](http://www.ccmq.ca/~media/Files/News/2013/Memoire-consultation_enseign_sup.pdf)]
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Éducation.
- CHARAUDEAU, P. (2001). « De la compétence sociale de communication aux compétences de discours. » Dans L. Collès et al. (dir.) *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : Do Boeck-Duculot, 34-43.
- CHARLOT, B. (dir.) (2001). *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris : Anthropos.
- CHARTRAND, S. (2006). « L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants », dans Lafont-Terranova J. et Didier C. (éds), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*, NAMUR, Presses Universitaires, 11-31.
- CHARTRAND, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1re à la 5e secondaire*, Québec, Les publications Québec français.
- CHARTRAND, S.-G., C. BLASER et M. GAGNON (2006). « Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences au secondaire québécois. » *Revue suisse de l'éducation*, (2).
- CHARTRAND, S.-G., D. AUBIN, R. BLAIN et C. SIMARD (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.
- CHBAT, J. et J.-D. GROLEA (1998). *Stratégies d'apprentissage et sémantique*, Montréal, Collège Jean-de-Brébeuf, Direction pédagogique, Service de la recherche et Collège André-Grasset, Direction pédagogique, Service de la recherche.
- CHBAT, J. et J.-D. GROLEAU (2000). *Construction de la difficulté langagière*, Québec, ministère de l'Éducation. [En ligne] [[http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens\\_coll/subvention/Parea/pa19980001.asp](http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens_coll/subvention/Parea/pa19980001.asp)]
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, la Pensée Sauvage.
- CHOMSKY, N. (1957). *The logical structure of linguistic theory*. Cambridge : MIT (Miméo).
- COIRIER, P., D. GAONAC'H et J.-M. PASSERAULT (1996), *Psycholinguistique textuelle*, Paris, A. Colin.

- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (CEEC) (2004). *Rapport synthèse sur l'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèves*. [En ligne] [<http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/SYNTHESES/PlanReussite.pdf>]
- CONDOMINES, B. et E. HENNEQUIN, E. (2013). « Étudier des sujets sensibles : les apports d'une approche mixte. », *RIMHE, Revue interdisciplinaire sur le management et l'humanisme*, 5.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSÉ) (2012). *Rapport sur l'état et les besoins en éducation 2010-2012. Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire*, [En ligne] [[http://www.reussiteeducativeestrie.ca/dynamiques/Publications/CSE\\_Formationqualifiantemoinsde20ansFP.pdf](http://www.reussiteeducativeestrie.ca/dynamiques/Publications/CSE_Formationqualifiantemoinsde20ansFP.pdf)]
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANCAISE (CSLF) (2005). *Le français, langue normale et habituelle du travail*. [En ligne] [<http://www.csflf.gouv.qc.ca/publications/avis201/a201.pdf>]
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANCAISE (CSLF) (2008). *Le français, langue de cohésion sociale*. [En ligne] [<http://www.csflf.gouv.qc.ca/publications/avis202/a202.pdf>]
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANCAISE (CSLF) (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. [En ligne] [<http://www.csflf.gouv.qc.ca/publications/avis207/a207.pdf>]
- CRESWELL J.W. et V.L. Plano Clark (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage.
- CROS, F. (2011). « Pourquoi l'écriture est-elle nécessaire aux enseignants », *Les Cahiers d'éducation et devenir*; n° 10, Mars, 1.
- DABÈNE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck Université.
- DABÈNE, M. (1991). « La notion d'écrit ou le continuum scriptural. *Le Français aujourd'hui*, 93, 25-35.
- DABÈNE, M. (1995). « La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans une modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture. » Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond. (dir.). *La production de textes*, Montréal, Les Éditions Logiques, 151-173.
- DABÈNE, M. (1998). « L'adulte et l'écriture. » Dans Jean- Louis Chiss, Jean-Paul Laurent, Jean-Claude Meyer, Hélène Romian et Bernard Schneuwly (dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles : De Boeck-Université, 13-22.
- DEANE, M. et P. O'NEILL (2011). « Writing in the Disciplines : Beyond Remediality. » In M. Deane (éd.) et P. O'Neill (éd.), *Universities into the 21st century. Writing in the Disciplines*, Hampshire, Palgrave Macmillan, 3-13.

- DELCAMBRE, I. et D. LAHANIER-REUTER (2010). « Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'études dans les pratiques de l'écrit. » Dans C. Blaser (coord.), M.-C. Pollet (coord.) et P. Erpelding-Dupuis (coll.), *L'appropriation des écrits universitaires*, Namur, Presses universitaires de Namur, 11-42.
- DELORME, J. (2007). « Quinze ans d'expérience en entreprise. », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°42, 146-159.
- DERNAT, S. et A. SIMÉONE (2014). « Représentations socio-professionnelles et choix de spécialisation : le cas de la filière vétérinaire rurale. », *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 30(2), 1-23.
- DESMEULES, L. et G. Bousquet, (2015). *Le rapport à l'écrit en Sciences humaines*. [En ligne] [<http://www.cdc.qc.ca/parea/788794-desmeules-bousquet-rapport-ecrit-sciences-humaines-sherbrooke-PAREA-2015.pdf>] Rapport PAREA, Cégep de Sherbrooke.
- DEVELAY, M. (1997). « Origines, malentendus et spécificités de la didactique. », *Revue française de pédagogie*, 120, 59-66.
- DEZUTTER, O. (2006). « Lecture et lecteurs en évolution », *Vie pédagogique*, n° 139, 10-12.
- DI CROCE, M. (2014). « Yves Bolduc, le rapport Demers et la marchandisation de l'éducation. » [En ligne] [<http://iris-recherche.qc.ca/blogue/yves-bolduc-le-rapport-demers-et-la-marchandisation-de-leducation>]
- DIARRA, B. (2009). *L'enseignement de la lecture et de l'écriture du texte argumentatif dans le contexte de français langue seconde dans l'enseignement secondaire au Sénégal: l'exemple du résumé suivi de discussion*. Thèse de Doctorat Unique. Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et la Formation. Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
- DIET, G. (2008). « L'oral et l'écrit pour structurer la pensée et construire des savoirs ! », *Vie pédagogique*, no 149, [En ligne] [[www.mels.gouv.qc.ca/sections/viePedagogique/149/index.asp?page=dossier\\_A\\_2](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viePedagogique/149/index.asp?page=dossier_A_2), 2010-04-06].
- DOLZ, J., M. NOVERRAZ et B. SCHNEUWLY (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit 7<sup>e</sup> /8<sup>e</sup> /9<sup>e</sup>*. Volume IV Bruxelles: De Boeck.
- DONAHUE, C. (2008). *Écrire à l'université : analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq, France, Presses universitaires du Septentrion.
- DUCROT, O et J.-M. SCHAEFFER (1995). *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*, Éditions du Seuil.
- DUMORTIER, J.-L. (2006). « À propos des tâches-problèmes de communication. », *Le langage et l'homme*. XXXI. 1.
- DURAND, M., I. De Saint Georges, M. MEUWLY-BONTE, M. (2006). « Le curriculum en formation des adultes : argumentation pour une approche "orientée – activité". » dans F. Audigier, M- Crahay & J. Dolz (Eds.) *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck, 185-210.

- EXTRAMIANA, C. (2007). « Promouvoir la maîtrise du français dans le cadre de la formation professionnelle. », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°42, 112-117.
- FAYOL, A. (2002). « Du champ de l'entrepreneuriat à l'étude du processus entrepreneurial : Quelques idées et pistes de recherche », CERAG n°2002-32, 6<sup>e</sup> Congrès International francophone sur la PME, HEC Montréal.
- FÉDÉRATION DES CÉGEP (2012). *La qualité de l'enseignement supérieur au Québec*, Document déposé par la Fédération des cégeps au ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie en vue de la rencontre thématique sur l'accessibilité et la participation aux études supérieures dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur. [En ligne], [[http://www.fedecegeps.qc.ca/wpcontent/uploads/2012/11/F%C3%A9d%C3%A9ration\\_des\\_C%C3%A9geps\\_qualit%C3%A9\\_texte\\_1.pdf](http://www.fedecegeps.qc.ca/wpcontent/uploads/2012/11/F%C3%A9d%C3%A9ration_des_C%C3%A9geps_qualit%C3%A9_texte_1.pdf)]
- FÉDÉRATION DES CÉGEP (2010). « Le Cégep vu par... les conseillers en ressources humaines agréés », *Perspectives collégiales*, vol. 5, n° 5. [En ligne], [<http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2011/06/Perspectives-5-mars-2010.pdf>]
- FLOWER, L. et J.R. HAYES (1981). « Uncovering Cognitive Processes in Writing : An Introduction to Protocol Analysis » in *Methodological Approaches to Writing Research*, ed. P. Mosenthal, L. Tamor, and S. Walmsley.
- FORTIER, G. et C. PRÉFONTAINE (2004). « Le français écrit dans toutes les disciplines : d'abord la responsabilité de l'élève », *Vie pédagogique*, avril-mai, 44.
- FOSTER, D. (éd.) et D.R. RUSSELL (éd.) (2002). *Writing and Learning in Cross-National Perspective : Transitions from Secondary to Higher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- FRAYSSE, B. (1998). « Pourquoi une représentation socioprofessionnelle ? », *L'année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 1998, 125-152.
- GAUTHIER, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GREGOIRE, M. (2003). « Is It a Challenge or a Threat? A Dual-Process Model of Teachers' Cognition and Appraisal Processes during Conceptual Change », *Educational Psychology Review*, 15(2), 147-179.
- GRIZE J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*, Paris, P.U.F.
- GUILLOT, B. « Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien. », *Linguistique*, Université de Grenoble et Australian National University.
- HAYES, J. R. (1996). "A new framework for understanding cognition and affect in writing." In C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual*

*differences and applications* (pp. 1- 27). Mahwah, NJ: L.E.A [traduction (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat, & A. Pélissier (Eds.), *La rédaction de textes. Approche cognitive*, Lausanne, Delachaux & Niestlé, 51-101.

HOUCHOT, A. et F. ROBINE (2007). *Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis* (Rapport no 2007-048). [En ligne] [<http://www.education.gouv.fr/cid5579/les-livrets-de-competences-nouveaux-outils-pour-l-evaluation-des-acquis.html>]

HSIEH, H. E. et S.E. SHANNON (2005). « Three approaches to qualitative content analysis. », *Qualitative Health Research*, 15(9).

HYMES, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier, Coll. « Langues et apprentissage des langues ».

JAKOBSON, R. (1963). « Linguistique et poétique », *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit.

JODELET, D. (1991). « Représentations sociales : un domaine en expansion. » dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 31-61.

JONNAERT, P., J. BARRETTE, S. BOUFRAHI, D. MASCIOTRA (2004). « Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité », *Revue des sciences de l'éducation*, 667-696.

JOHNSON, R. B. et A.J. ONWUEGBUZIE (2004). « Mixed Methods Research : A Research Paradigm Whose Time Has Come. », *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

KARSENTI, T. (2015). *Quelle est la pertinence de la formation générale au collégial ? Une revue de la littérature; une enquête auprès de 166 enseignants*. Montréal, Qc : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

KELLOGG, R.T. (1987). « Effects of topics knowledge on the allocation processing time and cognitive effort to writing process. » *Memory and Cognition*, 15(3), 256-266.

KELLOGG, R.T. (2008). « Training writing skills : A cognitive development perspective. » *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.

KINGSBURY, F. et J.-Y. TREMBLAY (2008). *Les déterminants de l'évaluation de la langue*. [En ligne], [[http://www.cdc.qc.ca/parea/786828\\_kingsbury\\_tremblay\\_sainte\\_foy\\_PAREA\\_2008.pdf](http://www.cdc.qc.ca/parea/786828_kingsbury_tremblay_sainte_foy_PAREA_2008.pdf)]

LAC, M. et P. RATINAUD (2005). « La professionnalisation : approche d'un processus représentationnel. », *Journal international sur les représentations sociales*, 2(1), 68-77.

LACHAPELLE, G. et J. PELLETIER (2014). « Harmoniser les pratiques d'évaluation du français : une entreprise fastidieuse menée dans un esprit d'équité. *Correspondance*, 19(3) [En ligne] [<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr19-3/1.html>]

- LAMPRON, R. (2014a). *Formation à l'accompagnement d'activités d'écriture disciplinaire : l'influence du rapport à l'écrit sur la réception d'une proposition d'ajustement de pratique d'enseignement*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- LAMPRON, R. (2014b). « Une formation à l'accompagnement de l'écriture dans sa discipline : leviers et obstacles chez des enseignants du collégial », *Correspondance*, Volume 20, n° 1.
- LAURIN, S. (2001). « La question et le raisonnement en géographie », *Traces*, vol. 39, n° 1, janvier-février, 13-17.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2006 [2000]). *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2008). *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*, 2<sup>e</sup> éd., Paris, Eyrolles – Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2010 [2008]). *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : 15 propositions* (éd. 2). Paris, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2011 [1998]). *Ingénierie et évaluation des compétences*. 6<sup>e</sup> édition, Paris, Éditions d'Organisation.
- LECAVALIER, J. et A. Brassard (1991). *Cahier de tutorat*. Rapport PAREA, [En ligne][<https://cdc.qc.ca/parea/702622-lecavalier-et-al-cahier-tutorat-valleyfield-PAREA-1991.pdf>]
- LEFRANÇOIS, P., M.D. LAURIER, R. LAZURE et R. CLAING (2005). Avec la collaboration de Pierre Barette, Annie Desnoyers et Michel Sylvestre, *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*, Montréal, Université de Montréal et Collège d'Ahuntsic, [En ligne], [[www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-PascaleLefrancois.pdf](http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-PascaleLefrancois.pdf)]
- LEGARDEZ, A. et L. SIMONNEAUX (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité - Enseigner les questions vives*, éd. ESF.
- LEGENDRE, M.-F. (2008). « La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires : Effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? », dans Audigier François et Tutiaux-Guillon Nicole (dir.). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. Bruxelles, De Boeck, 27-50.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, Guérin Éditeur.
- LEYENS, J.-Ph. et V. YZERBYT (1997). *Psychologie sociale*. Bruxelles, Mardaga.

- LIBERSAN, L. et D. FOUCAMBERT (2012). « Un modèle exploratoire d'analyse de données textuelles au service de la didactique de l'écrit dans les collèges québécois. », *SHS Web of Conferences*, [En ligne], [[http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2012/01/shsconf\\_cmlf12\\_000241/shsconf\\_cmlf12\\_000241.html](http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2012/01/shsconf_cmlf12_000241/shsconf_cmlf12_000241.html)]
- LIBERSAN, L., R. CLAING et D. FOUCAMBERT (2010). « Stratégies d'écriture dans les cours de la formation spécifique. Rapport 2009-2010 », [En ligne], [[http://www.ccdmd.qc.ca/media/doc\\_theo\\_div\\_Rapport\\_Formation\\_specifique.pdf](http://www.ccdmd.qc.ca/media/doc_theo_div_Rapport_Formation_specifique.pdf)]
- LOIZON, D. et D. MARTIN (2006). « Des savoirs enseignés à l'expérience des enseignants : un exemple de mutualisation chercheur-praticien », *Staps*, 72(2), 107-188.
- LORD, M.-A. (2007). « Les jeunes du Québec ont du mal avec le français. Oui, mais que faire ? », *Formation et Profession*, CRIFPE, juin, 42-44.
- LORD, M.-A. (2008). *Compétence scripturale d'élèves du secondaire et pratiques d'évaluation de leurs écrits par leurs enseignants*. Mémoire de maîtrise en didactique, Université Laval, Québec.
- MCLEOD, S. H. (1992). « Writing Across the Curriculum : An Introduction. » In S. H. McLeod (éd.) et M. Soven (éd.), *Writing Across the Curriculum : A Guide to Developing Programs*, Newbury Park, CA, Sage Publications, 1-8.
- MEGALAKAKI, O. et F. LABRELL (2009). « Les conceptions naïves : connaissances organisées, bases des changements conceptuels. », *Psychologie française*, 54, 1-9.
- MÉNARD, L. (1995). « Et si écrire rimait avec plaisir. L'apprentissage de l'écriture revu et corrigé. » dans Jean-Pierre Goulet (dir.), *Enseigner au collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 263-269.
- MILED, M. (1998). *La didactique de la production écrite en français langue seconde*. Paris, Didier Erudition, Centre International de Phonétique Appliquée, Mons.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. [En ligne] [[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)]
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2002). *Élaboration des programmes d'études techniques, Cadre général – Cadre technique* [En ligne] [[http://inforoutefpt.org/ministere\\_docs/adminInfo/guideProgramme/cadre\\_general\\_technique\\_FT.pdf](http://inforoutefpt.org/ministere_docs/adminInfo/guideProgramme/cadre_general_technique_FT.pdf)]
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. [En ligne] [<http://www1.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/doc/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf>]
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2009). *Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, deuxième cycle*. [En ligne] [<http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=langues>]

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2011). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. [En ligne] [[http://www.cubiq.ribg.gouv.qc.ca/in/faces/details.xhtml?id=p%3A%3Ausmarcdef\\_0001017508&mozQuirk=%D0%B6&highlight=\\*&posInPage=0&bookmark=dc3fae93-244c-4b2a-88da-3e1b05c562c5&queryid=](http://www.cubiq.ribg.gouv.qc.ca/in/faces/details.xhtml?id=p%3A%3Ausmarcdef_0001017508&mozQuirk=%D0%B6&highlight=*&posInPage=0&bookmark=dc3fae93-244c-4b2a-88da-3e1b05c562c5&queryid=)]
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MEESR) (2013). [En ligne] [[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces\\_info/Statistiques/Epreuve\\_uniforme\\_francais/Resultats\\_Epreuve\\_francais\\_2012-2013.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Epreuve_uniforme_francais/Resultats_Epreuve_francais_2012-2013.pdf)]
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (MESRST) et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2013). *La formation technique au collégial: les employeurs s'expriment*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE LA SCIENCE (MESRS) (2014) *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*. [En ligne] [[http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/sommet/Rapport\\_final\\_Chantier\\_offre\\_formation\\_collegiale.pdf](http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/sommet/Rapport_final_Chantier_offre_formation_collegiale.pdf)]
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2016). *Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*. [En ligne] [[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents\\_soutien/Ens\\_Sup/Collegial/Form\\_collegiale/Formation\\_generale/Composantes\\_formation\\_generale\\_VF.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collegial/Form_collegiale/Formation_generale/Composantes_formation_generale_VF.pdf)]
- MOFFET, J.-D. et A. DEMALSY (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*, Rimouski, Rapport de recherche PAREA.
- MONCHARTRE S. (2008). *L'« approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec*. Montréal, Note de recherche du CIRST, 2008-1.
- MORISSE, M., L. LAFORTUNE et F. CROS, (2011). *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* Québec, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, PUF.
- MOURLHON-DALLIES F. (2006). « Penser le français langue professionnelle. », *Le français dans le monde*, n°346, 25-28.
- MOURLHON-DALLIES F. (2007). « Quand faire, c'est dire. Évolutions du travail, révolutions didactiques ? », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°42, 12-31.
- MOURLHON-DALLIES F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris, Les Éditions Didier.

- MUSSI, S. (2016). « Considérations sur la proposition de diversifier l'offre de la formation générale commune selon les programmes », Nouvelle alliance pour la philosophie au collège (NAPAC), [En ligne], [http://www.lanapac.org/wpcontent/uploads/2016/09/MussiSPQjuin2016.pdf]
- ORFALI, P. (2015). « Plus de DEC-baccalauréats, plaide le Conseil supérieur », *Le Devoir*, 10 septembre 2015, [En ligne], [http://www.ledevoir.com/societe/education/449704/plus-de-dec-baccalaureats-plaide-le-conseil-superieur]
- PAILLÉ, P. et A. MUCCHIELLI (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.), Paris, Armand Collin.
- PAQUET, C. (2011). *Les enseignants du secteur technique et le français écrit de leurs étudiants*. [En ligne], [http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2066367]
- PARADIS, C. et A.-C. PRUDHOMME (2014). « Une approche programme pour valoriser le français dans les techniques ». *Correspondance*, 20(1) [En ligne] [http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr20-1/3.html]
- PASTRÉ P. (1992). « Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle », *Éducation permanente*, n° 111, 33-54.
- PASTRÉ P. (2002) « L'analyse du travail en didactique professionnelle. » *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, janvier-février-mars 2002, 9-17.
- PASTRÉ, P. (2000). « Que devient la didactisation dans une pédagogie des situations professionnelles » dans Lenoir, Y. et Bouillier-Oudor, M.-H. (dir.) *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels. Une variété de situations, une variété de conceptions, une variété de propositions*, Bruxelles, De Boeck.
- PASTRÉ, P., P. MAYEN et G. VERGNAUD (2006). « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie* [En ligne][http://rfp.revues.org/157]
- PELLETIER, J., G. LACHAPPELLE et G. DEBEURME (2015). « Balises orientant le développement de la compétence scripturale dans la formation technique du collégial : analyse comparative de huit programmes du cégep de Sherbrooke ». Communication présentée dans le cadre du colloque annuel de l'Association québécoise pour la recherche au collégial (ARC), 83<sup>e</sup> congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS). Rimouski, 27 mai.
- PERRENOUD, P. (2000). « Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? », *Recherche et Formation*, n° 35, 9-22.
- PERRENOUD, P. (2004). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris, ESF éditeur.
- PIAGET, J. (1974). *Réussir et comprendre*, PUF.
- PIASER, A. et M. BATAILLE (2011). « Of contextualised use of social and professional. », in Chaïb, M., Danermark, B. & Selander, S. (Eds). *Education, Professionalization and Social Representations - On the Transformation of Social Knowledge*, New-York, Oxon, Routledge, 44-54.

- PIASER, A. (2000). « La différence statutaire en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaires. », *Les dossiers des Sciences de l'Éducation – Thème : Représentations et engagements : des repères pour l'action*, 4, 57-70.
- PINARD, R., P. POTVIN et R. ROUSSEAU (2004). « Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation », *Recherches qualitatives*, vol. 24, 58-82.
- POLLET, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*, Bruxelles, De Boeck.
- PRÉFONTAINE, C. et J. LECAVALIER (1996). « Analyse de l'intelligibilité des textes prescriptifs », *Revue québécoise de linguistique*, vol. 25, n° 1, 99-144.
- PRESNUKHINA, Y. (2012). *Les pratiques linguistiques au travail au Québec en 2010*, Québec, Gouvernement du Québec, [En ligne], [[http://www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes2012/20121126\\_rapport\\_langue\\_travail2.pdf](http://www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes2012/20121126_rapport_langue_travail2.pdf)]
- PRESSEAU, A., et S. MARTINEAU (2007). *L'évaluation des apprentissages dans un environnement scolaire marqué par la différenciation pédagogique et l'enseignement en faveur du transfert : quelques résultats d'une recherche-action menée avec des enseignants du primaire*. Actes du 19<sup>e</sup> colloque ADMÉE-Europe, 1(1), 1-3.
- PRINCE, M. (2011). *La réécriture accompagnée : une démarche didactique complexe*. Thèse de doctorat en didactique, Université Laval, Québec.
- RASTIER, F. (2001). *Arts et Sciences du texte*. Paris, PUF.
- RÉSEAU FERNAND-DUMONT (2011). *La compétence langagière des étudiants au collégial et à l'université? : essai de définition didactique*. [En ligne], [[http://www.rfd.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_rfd/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_fdc06031f349\\_\\_competence\\_langagiere.pdf](http://www.rfd.fse.ulaval.ca/fichiers/site_rfd/modules/document_section_fichier/fichier_fdc06031f349__competence_langagiere.pdf)]
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris, ESF.
- REUTER, Y. (2004). « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », *Pratiques*, n°s 121-122, 9-27.
- REY, B. (1998). « Un transfert nommé désir », *Éducatives*, n° 15, mars-avril, 18-21.
- REY, O (2008). « De la transmission des savoirs à l'approche par compétences ». Dossier d'actualité de la VST, n° 34, avril, Lyon, Institut national de recherche pédagogique.
- RICHARD, S., et O. DEZUTTER (2006). « La communication écrite et orale : une responsabilité partagée », *Québec français*, n° 141, 83-84.
- RINCK, F. et F. SITRI (2012). « Pour une formation linguistique aux écrits professionnels », *Pratiques*, 153-154, 71-83.

- RIOPEL, M., H. MAISONNEUVE, A. GAGNON et F. GAGNON (2006). *Production et validation d'un test de lecture visant le dépistage d'élèves en difficulté d'apprentissage*. Montréal, Québec : Association de collèges privés du Québec.
- ROBERGE, J. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions*. Rapport PAREA. [En ligne] [[https://cdc.qc.ca/parea/786948\\_roberge\\_correction\\_andre\\_laurendeau\\_PAREA\\_2008.pdf](https://cdc.qc.ca/parea/786948_roberge_correction_andre_laurendeau_PAREA_2008.pdf)]
- ROEGIERS, X. (2000). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- RUSSELL, D. (2012). « The Writing Across the Curriculum Movement : 1970-1990. » In T. M. Zawaki et P. M. Rogers, *Writing Across the Curriculum : A Critical Sourcebook*, New-York, NY, Bedford/St. Martin's, 15-45.
- SABOURIN, P. (2009). « L'analyse de contenu », dans B. Gauthier, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 415-444.
- SAMSON, G. (2009). « Valeurs curriculaires, transfert des apprentissages et insertion socioprofessionnelle : le cas des CFER. », *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 35, n° 1, 133-151.
- SAMURÇAY, R. (1995). « Conceptual models for training. » In J.-M. Hoc, P.C. Cacciabue & E. Hollnagel (Eds.) *Expertise and Technology. Cognition ad Human-Computer Cooperation*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 107-124.
- SAMURÇAY, R. et P. PASTRÉ (1995) « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. » *Éducation Permanente*, 123, 13-31.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2010). « L'entrevue semi-dirigée. » dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données (5<sup>e</sup> éd.)*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 337-360.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck Université.
- SCHNEUWLY, B. (1995). « Apprendre à écrire. Une approche sociohistorique. » Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Québec, Les Éditions Logiques, 73-100.
- SEIDMAN, I. E. (1991). *Interviewing as qualitative research : A guide for researchers in education and the social sciences*, New York, Teachers College Press.
- SIMARD, D. (2001). « L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement? » *Vie pédagogique*, 118, 19-23.
- SPERBER, D. and D. Wilson (1986). *Relevance : Communication and Cognition*. Blackwell, Oxford.

- STATISTIQUE CANADA (2013). « Échantillonnage non probabiliste. » [En ligne], [http://www.statcan.gc.ca/edu/power-pouvoir/ch13/nonprob/5214898-fra.htm]
- STRACHAN, W. (2008). *Writing-Intensive : Becoming W-faculty in a New Writing Curriculum*. Logan, UT, State University Press.
- TABLE ESTRIENNE DE CONCERTATION INTERORDRES EN ÉDUCATION (TECIÉ) (2011). *Rapport annuel 2009-2011 sur la réussite éducative. Plan 2006-2011 de mobilisation et d'action pour contrer le décrochage et augmenter la qualification et la diplomation des jeunes Estriens*, [En ligne], [http://www.reussiteeducativeestrie.ca/brochures/fr/rapport\_annuel\_complet/files/rapport%20complet%20pre\_e\_2009-2011%20%28mars%29.pdf]
- TARDIF, H. (2004). *Intégration de compétences de la formation générale en techniques d'éducation à l'enfance*, Rapport PAREA, Saint-Augustin-de-Desmaures, Campus Notre-Dame-de-Foy. [En ligne]. [www.cdc.qc.ca/parea/785011\_tardif\_ND\_de\_Foy\_TEE\_PAREA\_2004.pdf]
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Chenelière Éducation, Montréal.
- TAVERSON, C. (2003). « Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité du primaire ? », Texte de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture au primaire.
- TERRIEN, M. (1996). « Didactique de la littérature et la constitution de l'objet didactique », dans Raïsky, C. et Caillot, M., *Au-delà des didactiques, le didactique*, Bruxelles, De Boeck, 100-111.
- THOUIN, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal, Éditions MultiMondes.
- THYRION, F. (éd.) (2011). *Les voies du discours. Recherche en sciences du langage et en didactique du français*, Presses universitaires de Louvain.
- VAILLANCOURT, F. (1991). *Langue et statut économique au Québec, 1980-1985*, Conseil de la langue française, Québec.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- VAN DER MAREN, J.-M. (2010). « Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. » Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. de Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruxelles, De Boeck, 69-84.
- VERGNAUD, G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation », dans J.M. Barbier (Ed.): *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 275-292.

VERGNAUD, G. (2002). « L'explication est-elle autre chose que la conceptualisation? », *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, De Boeck Supérieur, coll. Raisons éducatives, 31-44.

VERRET, M. (1975). *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 2 vol.

VYGOTSKI, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris, Éditions sociales.

WINGATE, U. (2011). « A Comparison of Additional and Embedded Approaches to Teaching Writing in the Disciplines. » In M. Deane (éd.) et P. O'Neill (éd.), *Universities into the 21st century. Writing in the Disciplines*, Hampshire, Palgrave Macmillan, 275-292.



**Annexe A**  
**Instruments de collecte des données**



## SONDAGE AUPRÈS DES EMPLOYEURS – FORMATION TECHNIQUE



## SONDAGE AUPRÈS DES EMPLOYEURS

À la personne responsable du personnel

Madame,  
Monsieur,

L'avenir du Québec passe par l'excellence de la formation technique de nombreux travailleurs et travailleuses. Vous en avez certainement la conviction profonde. À partir de l'information dont nous disposons, nous pensons que vous seriez en mesure de nous aider à aller de l'avant dans le domaine.

Le questionnaire que nous vous invitons à remplir a pour but de recueillir vos observations sur le travail de vos employés et employées qui ont obtenu, depuis 2005, un diplôme de la formation technique au collégial (DEC).

Les résultats obtenus contribueront à déterminer les améliorations souhaitables aussi bien dans les programmes d'études que dans l'organisation de la formation technique.

Conscients de l'importance que vous attachez à la qualité de la formation de la main-d'œuvre, nous vous prions de bien vouloir répondre au présent questionnaire en vous basant sur le travail exécuté par les titulaires d'un diplôme dans le champ d'études indiqué en page couverture.

Nous vous remercions d'avance de votre coopération au développement de la formation technique.

P.S. : To receive a copy in English,  
please send a written request  
indicating your questionnaire number.

Gaston Sylvain  
Direction de la recherche,  
des statistiques et de l'information  
Ministère de l'Éducation,  
du Loisir et du Sport

Gouvernement du Québec  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008-08-00312



**Q-4** Pour exécuter les tâches liées à ce genre d'emploi, la formation en entreprise serait-elle aussi valable que celle qui est donnée dans les établissements d'enseignement ? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse.)

- 1- La formation en entreprise serait plus valable que celle qui est donnée à l'école.
- 2- La formation en entreprise serait aussi valable que celle qui est donnée à l'école.
- 3- La formation en entreprise serait moins valable que celle qui est donnée à l'école.
- 4- La formation en entreprise ne pourra jamais remplacer celle qui est donnée à l'école.
- 5- Je ne sais pas.

**Q-5** Depuis le début de 2005, combien de personnes diplômées dans ce champ d'études avez-vous engagées ? (Inscrire le nombre dans l'espace prévu et passer à la question Q-6 ; si vous avez engagé des personnes diplômées mais que vous n'en connaissez pas le nombre exact, inscrire IND (indéterminé) et passer à la question Q-6 ; si vous n'en avez pas engagé, inscrire 0 et passer à la question Q-5.1.)

--	--	--	--

**Q-5.1** Si aucune personne diplômée n'a été engagée, quelle en est la principale raison ? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse. Retourner le questionnaire dans l'enveloppe-réponse ci-jointe. Merci.)

- 1- Nous avons déjà tout notre personnel.
- 2- Nous avons eu un ralentissement de nos activités.

- 3- Nous ne voyons pas la nécessité d'engager des personnes diplômées dans ce champ d'études.
- 4- Nous avons été insatisfaits des personnes diplômées dans ce champ d'études.
- 5- Autre. Préciser : \_\_\_\_\_

**Q-6** Depuis 2005, vous est-il arrivé d'engager pour ce genre d'emploi une ou plusieurs personnes dont la scolarité était supérieure à un diplôme de la formation technique au collégial (DEC) ? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse.)

- 1- Rarement (dans moins du tiers des cas).
- 2- Assez fréquemment (dans presque les deux tiers des cas).
- 3- Couramment (dans plus des deux tiers des cas).
- 4- Non.
- 5- Je ne sais pas.

**Q-7** Depuis 2005, vous est-il arrivé d'engager pour ce genre d'emploi une ou plusieurs personnes dont la scolarité était inférieure à un diplôme de la formation technique au collégial (DEC) ? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse.)

- 1- Rarement (dans moins du tiers des cas).
- 2- Assez fréquemment (dans presque les deux tiers des cas).
- 3- Couramment (dans plus des deux tiers des cas).
- 4- Non.
- 5- Je ne sais pas.

## DEUXIÈME SECTION

### INTÉGRATION DES PERSONNES DIPLÔMÉES AU MARCHÉ DU TRAVAIL

**Q-8** Quelles sont vos attentes au regard du travail habituellement exécuté par les personnes diplômées dans ce champ d'études, et comment évaluez-vous leurs connaissances, leurs capacités et leurs attitudes à l'égard du travail par rapport à vos attentes ?

<b>Vos attentes :</b>	<b>Votre évaluation par rapport à vos attentes :</b>
1 = Très fortes	1 = Très supérieure à mes attentes
2 = Plutôt fortes	2 = Plutôt supérieure à mes attentes
3 = Moyennes	3 = Conforme à mes attentes
4 = Plutôt faibles	4 = Plutôt inférieure à mes attentes
5 = Très faibles	5 = Très inférieure à mes attentes
6 = Indéterminées	6 = Indéterminée

Inscrire une réponse pour chacun des aspects traités.

Leurs connaissances :	Vos attentes	Votre évaluation
1- Des techniques de base.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Des techniques spécialisées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Du fonctionnement de l'équipement spécialisé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Des techniques de pointe (conception assistée par ordinateur (CAO), fabrication assistée par ordinateur (FAO), etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Du milieu du travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Leurs connaissances :	Vos attentes	Votre évaluation
6- De la langue française.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- De la langue anglaise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Des mathématiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Leurs capacités :	Vos attentes	Votre évaluation
9- La capacité de maintenir l'équipement en état de fonctionner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- La capacité de travailler en équipe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- La capacité d'adaptation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- La capacité de communiquer par écrit en français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13- La capacité de communiquer par écrit en anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- La capacité de communiquer oralement en anglais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- La capacité de communiquer oralement en français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16- La capacité de planifier et d'organiser leur travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17- La capacité d'apporter des idées nouvelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18- La capacité de porter un jugement correct.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19- La capacité d'argumenter, de défendre un projet ou une idée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Leurs capacités :</b>	<b>Vos attentes</b>	<b>Votre évaluation</b>
20- La productivité de leur travail (exactitude, qualité, rapidité).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21- La capacité de comprendre et de suivre les directives relatives à leur travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22- La capacité de faire leur travail dans les délais fixés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23- La capacité de résoudre des problèmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24- La capacité de supporter des situations stressantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25- La capacité d'identifier correctement les attentes des clients.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Leurs attitudes à l'égard du travail :</b>	<b>Vos attentes</b>	<b>Votre évaluation</b>
26- Le sens des responsabilités.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27- Le dynamisme (actes et paroles).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28- L'engagement personnel à l'égard de l'entreprise et de leur tâche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29- Les bonnes manières.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30- La débrouillardise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Leurs attitudes à l'égard du travail :</b>	<b>Vos attentes</b>	<b>Votre évaluation</b>
31- La ténacité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32- La franchise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33- L'aptitude pour le leadership.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34- Le goût des défis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35- Le respect de l'autorité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36- La ponctualité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37- Une bonne capacité d'écoute.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38- La loyauté envers l'entreprise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39- L'aptitude à apprendre et à se maintenir à jour à partir du travail quotidien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Q-9** Si vous tenez compte de l'évaluation détaillée que vous venez de faire, quel serait le niveau de compétence des personnes diplômées dans ce champ d'études ? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse.)

- 1- Leur niveau de compétence est très élevé.
- 2- Leur niveau de compétence est élevé.
- 3- Leur niveau de compétence est moyen.
- 4- Leur niveau de compétence est bas.
- 5- Leur niveau de compétence est très bas.
- 6- Je ne saurais le dire.

**Q-10** Compte tenu de leurs connaissances, de leurs capacités et de leurs attitudes à l'égard du travail, comment comparez-vous vos recrues récemment diplômées dans ce champ d'études par rapport à l'ensemble des titulaires d'un tel diplôme ? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse.)

- 1- Nos recrues récemment diplômées sont meilleures que l'ensemble des titulaires d'un diplôme dans ce champ d'études.
- 2- Nos recrues récemment diplômées sont aussi bonnes que l'ensemble des titulaires d'un diplôme dans ce champ d'études.
- 3- Nos recrues récemment diplômées sont un peu moins bonnes que l'ensemble des titulaires d'un diplôme dans ce champ d'études.
- 4- Nos recrues récemment diplômées sont nettement moins bonnes que l'ensemble des titulaires d'un diplôme dans ce champ d'études.
- 5- Je ne sais pas.

**Q-11** Votre entreprise a-t-elle mis sur pied un programme de formation afin d'accroître la compétence des recrues ? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse.)

- 1- Oui, mais seules les personnes diplômées dans ce champ d'études en bénéficient.
- 2- Oui, mais ces programmes ne s'adressent pas uniquement aux titulaires d'un diplôme dans ce champ d'études.

3- Non, ce n'est pas nécessaire. (Passer à la question Q-12.)

4- Non, nous n'avons pas les ressources pour le faire. (Passer à la question Q-12.)

5- Je ne sais pas. (Passer à la question Q-12.)

**Q-11.1** Quelles sont les principales compétences visées dans cette formation ? (Répondre à cette question si vous avez répondu 1 ou 2 à la question Q-11.)

Exemples : La création de formulaires dans Access ; la santé et la sécurité au travail ; les normes ISO ; l'utilisation de certains équipements de l'entreprise, etc.

Principales compétences visées :

1- \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

3- \_\_\_\_\_

4- \_\_\_\_\_

**Q-12** Au cours des deux prochaines années, pensez-vous faire des changements techniques ou organisationnels qui toucheraient les principales tâches exécutées par les recrues diplômées dans ce champ d'études ? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse.)

1- Oui. Préciser :

- Changements *techniques* :

---

---

- Changements *organisationnels* :

---

---

2- Non.

3- Je ne sais pas.

**Q-13** Si vous tenez compte des principales tâches exécutées par les titulaires d'un diplôme dans ce champ d'études, quel est votre degré de satisfaction à l'égard de leur rendement ? (Inscrire le numéro correspondant à votre réponse.)

1 = Rendement très satisfaisant

2 = Rendement plutôt satisfaisant

3 = Rendement plutôt insatisfaisant

4 = Rendement très insatisfaisant

5 = Indéterminé

1- Après trois mois de travail.

2- Après six mois de travail.

3- Après un an de travail.

4- Après deux ans de travail.

## TROISIÈME SECTION

### STATISTIQUES GÉNÉRALES

**Q-14** Quel est actuellement le nombre d'employés et employées (à temps plein, à temps partiel, à la pièce, etc.) qui travaillent dans votre entreprise\* ? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse.)

\* Entreprise : lieu physique de travail.

- 1- Entre 1 et 9.
- 2- Entre 10 et 25.
- 3- Entre 26 et 49.
- 4- Entre 50 et 99.
- 5- Entre 100 et 249.
- 6- Entre 250 et 499.
- 7- Entre 500 et 749.
- 8- 750 et plus.

**Q-14.1** Dans votre entreprise\*, quelle proportion d'employés et employées occupent un poste à temps plein (30 heures et plus par semaine) ? (Inscrire la proportion dans l'espace prévu.)

\* Entreprise : lieu physique de travail.

\_\_\_\_\_ %

**Q-15** Votre établissement fait-il partie d'une entreprise constituée de plusieurs établissements ? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse.)

- 1- Oui.
- 2- Non.
- 3- Je ne sais pas.

**Q-15.1** Au total, quel est le nombre d'employés et employées (à temps plein, à temps partiel, à la pièce, etc.) qui travaillent dans votre entreprise à différents endroits au Canada ? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse.)

- 1- Entre 1 et 9.
- 2- Entre 10 et 25.
- 3- Entre 26 et 49.
- 4- Entre 50 et 99.
- 5- Entre 100 et 249.
- 6- Entre 250 et 499.
- 7- Entre 500 et 749.
- 8- 750 et plus.

**Note :** si le seul endroit au Canada est celui où vous êtes, inscrire la même réponse qu'à la question Q-14. Autrement, inscrire le nombre total (endroit où vous êtes et autres endroits).

**Q-16** Combien de postes prévoyez-vous offrir aux titulaires d'un diplôme dans ce champ d'études au cours des 24 prochains mois ? (Inscrire le nombre de postes prévus dans chacun des cas ; inscrire 0 si vous prévoyez qu'aucun poste ne sera offert et IND (Indéterminé) si vous ne le savez pas.)

- 1- Nombre de postes permanents comportant normalement 30 heures de travail et plus par semaine.
- 2- Nombre de postes temporaires comportant normalement 30 heures de travail et plus par semaine.
- 3- Nombre de postes permanents comportant moins de 30 heures de travail par semaine.
- 4- Nombre de postes temporaires comportant moins de 30 heures de travail par semaine.

**Q-17** Parmi les moyens suivants, lesquels utilisez-vous pour recruter le personnel visé dans le présent sondage ? (Encercler les numéros correspondant à vos réponses.)

- 1- Les journaux.
- 2- La radio.
- 3- La télévision.
- 4- Les affiches internes.
- 5- Les agences privées de placement.
- 6- Le chasseur ou la chasseuse de têtes.
- 7- Le service de placement en ligne d'Emploi Québec.

- 8- Le service de placement d'un collège ou d'une école technique.
- 9- Les centres locaux d'emplois (CLE – ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale).
- 10- Les revues.
- 11- La lettre de recommandation de l'interne.
- 12- La lettre de recommandation de l'externe.
- 13- La publicité dans les écoles.
- 14- Les études de notre propre banque de demandes d'emploi.
- 15- Le site Internet de l'entreprise.
- 16- Les sites Internet spécialisés en emploi, par ex. : Jobboom, Monster, etc.
- 17- Le bouche à oreille.
- 18- Autre. Préciser : \_\_\_\_\_

**Q-17.1** Parmi les moyens dont les numéros sont encerclés à la question Q-17, inscrire dans les cases ci-dessous les numéros des trois moyens les plus importants utilisés dans votre entreprise, par ordre d'importance.

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
1 <sup>er</sup> choix	2 <sup>e</sup> choix	3 <sup>e</sup> choix

**Q-18** Au moment de recruter des personnes diplômées dans ce champ d'études, quelle situation, parmi les suivantes, décrit le mieux la vôtre en ce qui concerne le nombre de candidates et de candidats, *sans tenir compte de leurs qualifications* ? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse.)

- 1- Nombre suffisant de candidates et de candidats.
- 2- Nombre insuffisant de candidates et de candidats.
- 3- Je ne sais pas.

**Q-18.1** Au moment de recruter des personnes diplômées dans ce champ d'études, quelle situation, parmi les suivantes, décrit le mieux la vôtre en ce qui concerne le nombre de candidates et de candidats *qualifiés* ? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse.)

- 1- Nombre suffisant de candidates et de candidats qualifiés.
- 2- Nombre insuffisant de candidates et de candidats qualifiés.
- 3- Je ne sais pas.

**Q-19** Certains critères sont plus importants que d'autres dans le processus de sélection des candidats et des candidates. Veuillez indiquer quelle importance votre entreprise attache aux critères suivants pour pourvoir à un poste lié au champ d'études visé. (Inscrire votre réponse dans la case indiquée.)

- 1 = Très important
- 2 = Assez important
- 3 = Peu important
- 4 = Aucunement important
- 5 = Ne s'applique pas

Critère de sélection	Importance
1- Être titulaire du diplôme exigé.	<input type="checkbox"/>
2- La pertinence du champ d'études.	<input type="checkbox"/>
3- Les résultats scolaires.	<input type="checkbox"/>
4- La spécialité rattachée au diplôme.	<input type="checkbox"/>
5- Les expériences de travail liées au champ d'études.	<input type="checkbox"/>
6- Les expériences de travail non liées au champ d'études.	<input type="checkbox"/>
7- Les activités complémentaires par rapport au travail (c'est-à-dire les sports, les activités sociales, les loisirs).	<input type="checkbox"/>
8- La performance à l'entrevue.	<input type="checkbox"/>
9- L'apparence physique.	<input type="checkbox"/>
10- L'habileté à communiquer oralement.	<input type="checkbox"/>
11- L'habileté à communiquer par écrit.	<input type="checkbox"/>
12- Les connaissances générales sur l'entreprise.	<input type="checkbox"/>
13- La personnalité des candidates et candidats.	<input type="checkbox"/>
14- La polyvalence des candidates et candidats.	<input type="checkbox"/>
15- Les habiletés relationnelles.	<input type="checkbox"/>

**Q-20 À quelle fréquence supervisez-vous le travail des titulaires d'un diplôme dans ce champ d'études ? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse.)**

- 1- Fréquence très élevée (tous les jours ou une fois la semaine).
- 2- Fréquence plutôt élevée (toutes les deux semaines ou chaque mois).
- 3- Fréquence plutôt faible (occasionnellement, tous les six mois).
- 4- Fréquence très faible (peu ou pas de supervision directe).

**Q-21 Quelle est votre fonction au sein de l'entreprise ? (Encercler le numéro correspondant à votre réponse.)**

- 1- Président-directeur général ou présidente-directrice générale.
- 2- Directeur général ou directrice générale.
- 3- Directeur ou directrice des ressources humaines.
- 4- Employé ou employée aux ressources humaines.
- 5- Contremaître ou contremaîtresse ou encore chef d'équipe.
- 6- Directeur ou directrice ou chef de service.
- 7- Autre. Préciser : \_\_\_\_\_

<p>_____</p> <p>Signature de la personne qui a rempli le questionnaire</p> <p>_____</p> <p>Nom (caractères d'imprimerie)</p>
--

**COMMENTAIRES**  
(Écrire en caractères d'imprimerie.)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Merci de votre collaboration.

**VEUILLEZ RETOURNER LE QUESTIONNAIRE  
DANS L'ENVELOPPE-RÉPONSE CI-JOINTE.**

# Questionnaire pour les enseignantes et enseignants de la formation spécifique de programmes techniques

Le présent questionnaire est destiné aux enseignantes et enseignants de la formation spécifique de différents programmes (ou groupes de programmes) techniques du collégial : Techniques policières, Soins infirmiers, Graphisme, Technologie du génie électrique et Techniques administratives.

Il s'adresse à vous si vous enseignez RÉGULIÈREMENT dans une discipline principale ou dans une discipline contributive d'un de ces programmes (ou groupe de programmes) .

Si vous souhaitez le remplir, et notamment courir la chance de GAGNER UN iPad MINI d'une valeur de plus de 250 \$, vous devez indiquer votre accord de participation à la fin de cette page.

\* **Obligatoire**

## Objectif de la recherche

---

Vous êtes invité(e) à participer à la recherche « Français écrit au collégial et marché du travail », une recherche soutenue par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Cette recherche a pour principal objectif d'examiner le processus de développement de la compétence en français écrit dans la formation technique du collégial au regard des attentes et besoins des employeurs en matière de français écrit.

Le présent questionnaire ne vise en aucune façon à vous évaluer; il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Il est donc entendu que le questionnaire est un instrument de recherche uniquement et qu'il ne sera pas utilisé comme mode d'évaluation des enseignantes et enseignants.

## Participation à la recherche

---

Si vous acceptez de contribuer à la recherche, vous serez appelé(e) à répondre à un questionnaire en ligne d'environ 40 minutes portant sur :

- vos pratiques d'enseignement liées au français écrit en général;
- vos opinions et vos pratiques d'enseignement liées au français écrit propre au contexte professionnel.

Veuillez noter qu'il n'est pas possible d'enregistrer le questionnaire pour y revenir plus tard. Si vous arrêtez de le remplir et que vous ne vous rendez pas à la case "Soumettre le questionnaire", toutes vos données seront perdues et ne parviendront pas aux chercheurs.

## Compensation

---

En répondant intégralement au questionnaire, vous courez la chance de GAGNER UN IPAD MINI d'une valeur de plus de 250 \$. Pour vous inscrire au concours, il vous sera demandé de fournir votre adresse courriel à la fin du questionnaire.

## **Risques potentiels**

---

Cette recherche est à risque minimal, c'est-à-dire que la probabilité et l'importance des éventuels inconvénients qui y sont associés sont comparables à ceux auxquels les participantes et participants s'exposent dans les aspects de leur vie quotidienne reliés à la recherche.

En participant à cette recherche, contribuant ainsi à l'avancement des connaissances, il est possible que le fait de décrire vos pratiques d'enseignement et de donner votre opinion sur différents aspects du développement de la compétence en français écrit suscite des réflexions ou des remises en question d'ordre professionnel.

Si cela se produit, n'hésitez pas à en informer les chercheurs dans l'espace prévu à cet effet à la fin du questionnaire. Ils seront disponibles, ainsi que les deux conseillers pédagogiques collaborant au projet, pour discuter de telles situations avec vous. Ils pourront également vous diriger vers d'autres ressources au besoin.

## **Droit de retrait**

---

Votre participation à cette recherche est volontaire. Cela signifie que vous acceptez d'y participer sans aucune contrainte ou pression extérieure et que, par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation à tout moment, simplement en arrêtant de répondre aux questions. Veuillez noter qu'il ne sera pas possible de vous retirer de la recherche une fois le questionnaire rempli et envoyé puisque les réponses que vous aurez fournies dans le questionnaire ne pourront être associées à votre identité.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que les chercheurs et les membres de leur équipe puissent utiliser les renseignements recueillis aux fins de la présente recherche à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

## **Confidentialité**

---

Les renseignements que vous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera diffusée. Les données seront conservées uniquement dans les ordinateurs des membres de l'équipe de recherche qui sont tous protégés par un mot de passe et que seuls les membres de l'équipe de recherche connaissent. Les renseignements personnels seront détruits cinq ans après la fin de la recherche. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation par les chercheurs en lien avec ce projet.

## **Diffusion des résultats**

---

En guise de remerciement, nous vous invitons à laisser votre adresse courriel à la fin du questionnaire si vous désirez recevoir le rapport de la recherche à l'automne 2016. Cette adresse courriel ne sera utilisée qu'à cette fin.

## Date limite

---

Le dimanche 31 mai 2015.

## Certification éthique

---

Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de votre collège (ou la Direction des études) a approuvé la tenue de ce sondage dans votre établissement.

Par ailleurs, le CÉR du Cégep de Sherbrooke a certifié la recherche à laquelle vous êtes invité(e) à participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez joindre le président du CÉR, Alexandre Genest, au 819 564-6350, poste 4392 .

## Consentement à participer à la recherche

---

La participation à ce sondage sera considérée comme l'expression de votre consentement à participer à cette phase de la recherche selon les modalités présentées. À titre d'enseignante ou enseignant de la formation spécifique du programme (ou groupe de programmes) suivant :

1.

\*

*Marquez un seul ovale.*

- Techniques policières (310A0)
- Soins infirmiers (180A0)
- Graphisme (570G0)
- Technologie du génie électrique (Technologie de systèmes ordonnés – 243A0, Technologie de l'électronique - Télécommunication – 243BA, ou Technologie de l'électronique industrielle – 243C0)
- Techniques administratives (Techniques de comptabilité et de gestion – 410B0 ou Gestion de commerces – 410D0)

2.

\*

*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- J'ACCEPTÉ de répondre au questionnaire et, ce faisant, je donne mon consentement libre et éclairé à participer à la recherche « Français écrit au collégial et marché du travail ».

## Note

---

Ce questionnaire est inspiré du questionnaire de l'Enquête auprès des enseignants d'histoire et de sciences de 2e et de 4e secondaire (Équipe de recherche Scriptura, sous la direction de S.-G. Chartrand (2007), Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval).

Notez, par ailleurs, que le sondage est optimisé pour les paramètres de langue FRANÇAIS (Canada). Pour éviter que les mots OBLIGATOIRES et AUTRE n'apparaissent en anglais, vous pouvez ajuster, si vous le jugez nécessaire, les paramètres de langue d'affichage dans vos outils Google en choisissant les options FRANÇAIS et Canada.

## **Chercheurs**

---

Julie Pelletier, enseignante-chercheuse  
Chercheuse responsable  
Département de français  
Cégep de Sherbrooke

Guillaume Lachapelle, enseignant-chercheur  
Cochercheur  
Département de français  
Cégep de Sherbrooke

Godelieve Debeurme, professeure  
Chercheuse collaboratrice  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

[www.collectif-cle.com](http://www.collectif-cle.com)

## **SECTION 1 : Pratiques d'enseignement liées au français écrit en général**

---

Dans cette section, les questions portent sur vos pratiques d'enseignement liées au français écrit en général.

RÉPONDEZ EN FONCTION DE VOS PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT HABITUELLES.

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT :

Toute activité que vous mettez en place pour enseigner, le matériel que vous utilisez et les outils d'évaluation dont vous vous servez.

Nombre de questions : 21 questions à choix de réponses  
(Notez que vous devez répondre à toutes les questions obligatoires pour pouvoir accéder à la page suivante.)

## **Encadrement des activités d'écriture**

---

ACTIVITÉ D'ÉCRITURE DE TEXTE :

Exercice, travail, examen, etc. où l'étudiante ou l'étudiant doit à rédiger un texte à la main ou à l'ordinateur.

Pour les questions 1.1, 1.2, 1.3 et 1.4, vous avez à compléter la phrase annoncée et à choisir une fréquence pour chacun des énoncés.

3.

**1.1 AVANT une activité d'écriture de texte, \****Marquez un seul ovale par ligne.*

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
A- vous écrivez les consignes au tableau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- vous donnez les consignes oralement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C- vous distribuez un document explicitant les consignes (format papier ou électronique)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D- vous rendez les étudiantes et étudiants attentifs à certaines caractéristiques du texte à écrire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E- vous procédez à une démonstration de rédaction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F- vous référez les étudiants et étudiantes à des ouvrages de rédaction spécialisés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G- vous leur remettez une grille d'évaluation du texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H- vous leur donnez un modèle du type de texte à rédiger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I- vous leur rappelez de faire attention à la langue dans leur texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J- vous leur demandez de travailler en équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.

FACULTATIF - Autre pratique d'encadrement AVANT une activité d'écriture de texte :

.....

5.

Fréquence de cette pratique :

*Marquez un seul ovale.*

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours

6. **FACULTATIF - Commentaire sur ce que vous faites AVANT une activité d'écriture de texte :**

.....

.....

.....

.....

.....

7. **1.2 PENDANT une activité d'écriture de texte, \***

*Marquez un seul ovale par ligne.*

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
A- vous vous montrez disponible pour répondre aux questions des étudiantes et étudiants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- vous leur permettez de demander l'aide d'une autre personne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C- vous rappelez aux étudiantes et étudiants de réviser leur texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D- vous les encouragez à se servir du dictionnaire (ou d'autres outils de référence)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E- vous leur rappelez de faire attention à la langue dans leur texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F- vous vous intéressez aux écrits intermédiaires (brouillon, liste, ébauche de tableau, schéma, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. **FACULTATIF - Autre pratique d'encadrement PENDANT une activité d'écriture de texte :**

.....

9. **Fréquence de cette pratique :**  
*Marquez un seul ovale.*

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours

10.

**FACULTATIF - Commentaire sur ce que vous faites PENDANT une activité d'écriture de texte :**

.....

.....

.....

.....

.....

11.

**1.3 Dans les écrits de vos étudiantes et étudiants, vous INTÉRESSEZ-vous à... \***

*Marquez un seul ovale par ligne.*

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
A- la précision des contenus?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- l'organisation du texte?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C- la pertinence des contenus?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D- l'originalité des contenus?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E- la qualité de la langue (ponctuation, orthographe, syntaxe, vocabulaire courant)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F- la présentation générale?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12.

**FACULTATIF - Autre point d'INTÉRÊT dans les écrits de vos étudiantes et étudiants :**

.....

13.

**Fréquence de cet intérêt :**

*Marquez un seul ovale.*

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours

14. **FACULTATIF - Commentaire sur ce qui vous INTÉRESSE dans les écrits de vos étudiantes et étudiants :**

.....

.....

.....

.....

.....

15. **1.4 APRÈS une activité d'écriture de texte, \***

*Marquez un seul ovale par ligne.*

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
A- vous rencontrez les étudiantes et étudiants ayant éprouvé des difficultés à rédiger un texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- vous faites des commentaires généraux au groupe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C- vous remettez les travaux sans les commenter (format papier ou électronique)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D- vous commentez les travaux par écrit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E- vous donnez des rétroactions sur les écrits intermédiaires (brouillon, liste, ébauche de tableau, schéma, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. **FACULTATIF - Autre pratique d'encadrement APRÈS une activité d'écriture de texte et fréquence de cette pratique :**

.....

17. **Fréquence de cette pratique :**  
*Marquez un seul ovale.*

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours

18. **FACULTATIF - Commentaire sur ce que vous faites APRÈS une activité d'écriture de texte :**

.....

.....

.....

.....

.....

19. **1.5 Dans quelle(s) INTENTION(S) faites-vous écrire vos étudiantes et étudiants? \***

*Marquez un seul ovale par ligne.*

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
A- Pour qu'ils vous montrent ce qu'ils savent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- Pour qu'ils retiennent ce qu'ils ont à apprendre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C- Pour qu'ils apprennent à écrire les genres de textes propres à votre discipline	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D- Pour qu'ils comprennent et apprennent mieux la matière	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. **FACULTATIF - Autre INTENTION dans laquelle vous faites écrire vos étudiantes et étudiants :**

.....

21. **Fréquence de cette intention :**  
*Marquez un seul ovale.*

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours

22.

**FACULTATIF - Commentaire sur les INTENTIONS dans lesquelles vous faites écrire vos étudiantes et étudiants :**

.....

.....

.....

.....

.....

23.

**1.6 À quelle fréquence vos étudiantes et étudiants écrivent-ils dans les BUTS suivants? \***

*Marquez un seul ovale par ligne.*

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
A- Copier des textes mis au tableau ou projetés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- Prendre des notes de cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C- Faire une recherche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D- Faire un résumé graphique, un schéma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E- Rédiger un rapport (de tout type)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F- Faire un résumé de documents (trouvés en bibliothèque, sur Internet ou ailleurs)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G- Répondre à des questions dans un cahier d'exercices, dans un manuel ou sur des feuilles que vous leur remettez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H- Répondre à des questions d'examen, à des tests	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E- Prendre part à des activités ludiques sur des documents imprimés ou mis en ligne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E- Faire des fiches ou des aide-mémoires pour un exposé oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24.

**FACULTATIF - Autre BUT dans lequel vos étudiantes et étudiants écrivent :**

.....

25.

Fréquence de ce but :  
*Marquez un seul ovale.*

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours

26.

**FACULTATIF - Commentaire sur les BUTS dans lesquels vos étudiantes et étudiants écrivent :**

.....

.....

.....

.....

.....

27.

**1.7 Quelle PROPORTION DE VOTRE OU DE VOS COURS toutes les activités d'écriture confondues occupent-elles? \***

Dans la liste, choisissez le pourcentage qui représente cette proportion.  
*Marquez un seul ovale.*

- Moins du quart
- Entre le quart et le tiers
- Entre le tiers et la moitié
- Plus de la moitié

28.

**1.8 Êtes-vous exigeant(e) envers vos étudiantes et étudiants en ce qui concerne les ASPECTS MATÉRIELS ET PRATIQUES de l'écriture? \***

*Marquez un seul ovale par ligne.*

	Pas exigeant	Peu exigeant	Assez exigeant	Très exigeant
A- Le choix du support (papier ou document électronique)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- Le choix des outils (crayons, stylos, marqueurs, règles, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C- Le lieu de consignation des écrits (cahier, cahier à anneaux, porte-documents, cédérom, clé USB, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D- Le temps de conservation des travaux écrits (par les étudiantes et étudiants)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29.

FACULTATIF - Autre exigence en ce qui concerne les ASPECTS MATÉRIELS ET PRATIQUES de l'écriture :

.....

30.

Degré d'exigence lié à cet aspect :  
*Marquez un seul ovale.*

- Pas exigeant
- Peu exigeant
- Assez exigeant
- Très exigeant

31.

**FACULTATIF - Commentaire sur vos exigences en ce qui concerne les ASPECTS MATÉRIELS ET PRATIQUES de l'écriture :**

.....

.....

.....

.....

.....

32.

**1.9 Quelle(s) DIFFICULTÉ(S) les étudiantes et étudiants éprouvent-ils à rédiger un texte dans votre cours? \***

*Marquez un seul ovale par ligne.*

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
A- Trouver des idées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- Faire des phrases correctes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C- Produire un texte cohérent et bien structuré	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D- Utiliser le vocabulaire adéquat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E- Répondre correctement à la consigne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F- Remettre un travail bien présenté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G- Remettre un travail relativement bien orthographié et ponctué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H- Trouver la motivation à écrire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33.

FACULTATIF - Autre DIFFICULTÉ que les étudiantes et étudiants éprouvent à rédiger un texte dans votre cours :

.....

34.

Fréquence de cette difficulté :  
*Marquez un seul ovale.*

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours

35.

**FACULTATIF - Commentaire sur les DIFFICULTÉS des étudiantes et étudiants à rédiger un texte dans votre cours :**

.....

.....

.....

.....

.....

## **SECTION 1 : Pratiques d'enseignement liées au français écrit en général (suite)**

---

### **Interventions de renforcement liées au français écrit**

---

36.

**1.10 À quelle(s) mesure(s) de RENFORCEMENT POSITIF avez-vous recours dans votre enseignement au regard du français écrit? \***

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.  
*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Remise des points perdus si l'étudiante ou l'étudiant corrige ses erreurs
- Attribution de points bonis pour une qualité de français écrit exemplaire
- Évaluation individuelle du français écrit dans les travaux d'équipe
- Promotion d'activités en lien avec le français (Francofête, concours d'écriture, etc.)
- Autre : .....

37.

**1.11 Suggérez-vous des MESURES D'AIDE à vos étudiantes et étudiants chez qui vous constatez des lacunes sur le plan du français écrit (Centre d'aide en français, outils, etc.)? \***

*Marquez un seul ovale par ligne.*

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38.

**FACULTATIF - Commentaire sur vos suggestions de MESURES D'AIDE en français écrit :**

.....

.....

.....

.....

.....

39.

**1.12 Que faites-vous dans le cas où une étudiante ou un étudiant vous écrit un MESSAGE ÉLECTRONIQUE CONTENANT DES ERREURS de français? \***

*Marquez un seul ovale par ligne.*

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
A- Je ne réponds pas au message	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- Je demande à l'étudiante ou à l'étudiant de récrire son message correctement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C- Je lui réponds en lui soulignant toutefois la présence d'erreurs dans son message	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D- Je lui réponds sans lui souligner la présence d'erreurs dans son message	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E- Je lui réponds en corrigeant ses erreurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40.

**FACULTATIF - Autre intervention liée à un MESSAGE ÉLECTRONIQUE CONTENANT DES ERREURS de français :**

.....

41.

Fréquence de cette intervention :  
*Marquez un seul ovale.*

- Jamais  
 Parfois  
 Souvent  
 Toujours

42.

**FACULTATIF - Commentaire ce que vous faites lorsque vous recevez un MESSAGE ÉLECTRONIQUE CONTENANT DES ERREURS de français :**

.....  
 .....  
 .....  
 .....

## **SECTION 1 : Pratiques d'enseignement liées au français écrit en général (suite)**

---

### **Évaluation du français écrit**

---

ÉVALUER LE FRANÇAIS ÉCRIT :

Donner une appréciation de la qualité du français écrit

43.

**1.13 Dans quelle(s) ÉPREUVE(S) évaluez-vous le français écrit? \***

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- À l'épreuve finale seulement  
 À une épreuve autre que l'épreuve finale  
 À plus d'une épreuve  
 À toutes les épreuves  
 Dans les épreuves sommatives de type examen  
 Dans les épreuves sommatives de type travail (rapport, compte rendu, bilan, etc.)  
 Dans les épreuves formatives  
 Dans les épreuves réalisées en classe  
 Dans les épreuves réalisées en dehors de la classe (incluant celles produites en stage)

44.

**1.14 Lorsque vous évaluez le français écrit de façon sommative, quel SYSTÈME DE POINTAGE utilisez-vous? \***

*Marquez un seul ovale par ligne.*

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
A- Points retranchés de la note globale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- Points attribués à un critère de qualité du français écrit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45.

**1.15 Lorsque vous évaluez le français écrit de façon sommative, quelle PROPORTION DE LA NOTE GLOBALE est généralement consacrée à cet élément? (Au besoin, arrondissez votre réponse au pourcentage le plus près.) \***

À l'épreuve finale

*Marquez un seul ovale.*

- Ne s'applique pas
- 5 %
- 10 %
- 15 %
- 20 %
- 25 %
- 30 %
- 35 %
- 40 %

46.

\*

Dans les épreuves de type examen

*Marquez un seul ovale.*

- Ne s'applique pas
- 5 %
- 10 %
- 15 %
- 20 %
- 25 %
- 30 %
- 35 %
- 40 %

47.

\*

Dans les épreuves de type travail (rapport, compte rendu, bilan, etc.)  
*Marquez un seul ovale.*

- Ne s'applique pas
- 5 %
- 10 %
- 15 %
- 20 %
- 25 %
- 30 %
- 35 %
- 40 %

48.

\*

Dans les épreuves réalisées en classe  
*Marquez un seul ovale.*

- Ne s'applique pas
- 5 %
- 10 %
- 15 %
- 20 %
- 25 %
- 30 %
- 35 %
- 40 %

49.

\*

Dans les épreuves réalisées en dehors de la classe (incluant celles produites en stage)  
*Marquez un seul ovale.*

- Ne s'applique pas
- 5 %
- 10 %
- 15 %
- 20 %
- 25 %
- 30 %
- 35 %
- 40 %

50.

**1.16 Qu'est-ce qui guide votre CHOIX DE LA PROPORTION DE LA NOTE GLOBALE consacrée au français écrit?**

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.  
*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Un choix personnel
- Une politique
- Une entente entre collègues
- Autre : .....

51.

**FACULTATIF - Commentaire sur ce qui guide votre CHOIX DE LA PROPORTION DE LA NOTE GLOBALE consacrée au français écrit :**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

52.

**1.17 Procédez-vous à la CORRECTION du français écrit À MÊME DES DOCUMENTS ÉLECTRONIQUES que vos étudiantes et étudiants vous remettraient?**

*Marquez un seul ovale par ligne.*

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
_____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

53.

**FACULTATIF - Commentaire sur la CORRECTION du français écrit À MÊME DES DOCUMENTS ÉLECTRONIQUES :**

.....

.....

.....

.....

.....

54.

**1.18 Quelles MARQUES employez-vous lorsque vous corrigez le français écrit? \***

*Marquez un seul ovale par ligne.*

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
A- Des signes graphiques (Ex. : x, !, [, ], /, *, ? _____)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- Des commentaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C- Des codes (Ex. : « s » pour syntaxe, « o » pour orthographe)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D- Des corrections d'erreurs à même le texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

55.

FACULTATIF - Autre MARQUE employée lors de la correction du français écrit :

.....

56.

Fréquence de cet emploi :  
*Marquez un seul ovale.*

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours

57.

**1.19 Si vous émettez des COMMENTAIRES dans votre correction du français écrit, de quels types sont-ils? \***

Cochez « Jamais » si cela ne s'applique pas.

Marquez un seul ovale par ligne.

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Ne s'applique pas
A- Verdictifs (Jugements portés sur le texte de l'étudiante ou de l'étudiant. Ex. Très bien!, Bonne analyse!, Non pertinent.)	<input type="radio"/>				
B- Injonctifs (Commentaires qui demandent à l'étudiante ou à l'étudiant de corriger son erreur. Ex. Qui?, Expliquez!)	<input type="radio"/>				
C- Explicatifs (Commentaires qui fournissent une explication à l'étudiante ou à l'étudiant sur l'erreur et sur la façon de la corriger. Ex. Votre synthèse est longue : conservez le dernier paragraphe seulement.)	<input type="radio"/>				

58.

**1.20 Lorsque vous évaluez le français écrit, utilisez-vous une GRILLE À ÉCHELLES DESCRIPTIVES pour le faire? \***

Exemple pour le critère de la concision du texte : Médiocre = texte redondant (beaucoup de répétitions); Acceptable = une ou deux répétitions; Excellent = aucune répétition dans le texte.

Marquez un seul ovale par ligne.

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

59.

**1.21 Demandez-vous à vos étudiantes et étudiants de procéder à une AUTOÉVALUATION quant à leur français écrit (à l'aide d'une grille d'évaluation, d'une liste de vérification, etc.)? \***

Marquez un seul ovale par ligne.

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

60.

**FACULTATIF - Commentaire sur l'AUTOÉVALUATION quant au français écrit :**

.....

.....

.....

.....

.....

**SECTION 2 : Opinions et pratiques d'enseignement liées au français écrit propre au contexte professionnel**

Dans cette section, les questions vous amèneront à émettre vos opinions et à identifier vos pratiques d'enseignement en lien avec le français écrit en contexte professionnel.

RÉPONDEZ EN FONCTION DE VOS PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT HABITUELLES.

Nombre de questions : 14 questions à choix de réponses et 1 question à court développement (Notez que vous devez répondre à toutes les questions obligatoires pour pouvoir accéder à la page suivante.)

61.

**2.1 Selon vous, quels sont les éléments essentiels qui permettent de dire qu'une technicienne ou un technicien diplômé(e) de votre programme (ou groupe de programmes) est COMPÉTENT(E) EN FRANÇAIS ÉCRIT dans l'exercice de son métier ou de sa profession? \***

.....

.....

.....

.....

.....

**SECTION 2 : Opinions et pratiques d'enseignement liées au français écrit propre au contexte professionnel (suite)**

**Enseignement des écrits professionnels**

ÉCRIT PROFESSIONNEL :

Écrit rédigé dans l'exercice d'un métier ou d'une profession.

62.

**2.2 Quel(s) TYPE(S) D'ÉCRITS PROFESSIONNELS faites-vous produire à vos étudiantes et étudiants (peu importe qu'il s'agisse d'exercices pratiques ou d'épreuves d'évaluation)? \***

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Annotations
- Appel d'offres
- Argumentaire (de création ou de projet)
- Avis
- Bilan (financier ou autre)
- Bref ou affidavit
- Cahier de projet
- Compte-rendu (résumé, synthèse)
- Constat d'infraction
- Courriel professionnel
- Déclaration
- Devis
- Document d'analyse technique
- Formulaire
- Lettre professionnelle
- Manuel
- Mémo de soins
- Message publicitaire
- Note ou note de service
- Notes (explicatives, d'observation, d'évolution, etc.)
- Plan thérapeutique infirmier
- Plan d'affaires
- Précis
- Procès-verbal
- Promesse à comparaître
- Rapport
- Rapport de type formulaire
- Schéma
- Aucun
- Autre : .....

63.

**2.3 Quel est votre degré d'accord avec l'affirmation suivante : « L'enseignement de cette dimension de la compétence en français écrit est de ma RESPONSABILITÉ, en tout ou en partie. »? \***

*Marquez un seul ovale par ligne.*

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
A- Application des normes de rédaction des écrits professionnels spécialisés (ex. devis, rapport, notes, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B- Application des normes de rédaction du courriel professionnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C- Utilisation du vocabulaire technique ou spécialisé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D- Utilisation d'abréviations et de symboles spécialisés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E- Adaptation des écrits au destinataire (collègue, supérieur, client, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F- Emploi des bonnes manières à l'écrit (courtoisie, vouvoiement, salutation, nétiquette, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G- Efficacité de rédaction (rapport qualité/temps, écriture en situation de stress, en situation urgente, à la dernière minute, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H- Habileté de rédaction à la main (calligraphie)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I- Habileté de rédaction à l'ordinateur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J- Emploi d'outils linguistiques (glossaire, dictionnaire, correcteur, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

64.

**2.3 (suite) Quel est votre degré d'accord avec l'affirmation suivante : « L'enseignement de cette dimension de la compétence en français écrit est de ma RESPONSABILITÉ, en tout ou en partie. »? \***

*Marquez un seul ovale par ligne.*

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
K- Habileté à rédiger avec concision	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L- Habileté à rédiger avec précision	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
M- Habileté à rédiger avec clarté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
N- Habileté à rédiger avec pertinence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O- Habileté à rédiger avec cohérence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
P- Habileté à rédiger avec objectivité et neutralité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Q- Habileté à rédiger un texte bien structuré	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
R- Application du code linguistique (orthographe d'usage, accords, conjugaison, syntaxe, ponctuation, vocabulaire courant)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

65.

**2.4 Dans le cas où vous estimez que l'enseignement de certaines dimensions de la compétence en français écrit est de votre responsabilité, mais que vous NE DONNEZ PAS CET ENSEIGNEMENT, quelle est ou quelles sont les raisons qui expliquent cette situation? \***

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Manque de temps
- Manque de soutien
- Manque de compétence
- Manque de confiance
- Résignation devant le peu d'intérêt des étudiantes et étudiants pour le français écrit
- Autre : .....

66. **FACULTATIF - Commentaire sur le fait que vous N'ENSEIGNEZ PAS certaines dimensions de la compétence en français écrit :**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

67. **2.5 Selon vous, DE QUI RELÈVE L'ENSEIGNEMENT des dimensions de la compétence en français écrit présentées à la question 2.2 que vous estimez être plus ou moins de votre responsabilité? \***

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.  
*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Enseignement primaire
- Enseignement secondaire
- Formation générale au collégial
- Formation spécifique au collégial (d'autres enseignantes ou enseignants que moi)
- Formation en entreprise
- Formation continue
- Formation autodidacte
- Autre : .....

68. **FACULTATIF - Commentaire sur la RESPONSABILITÉ de l'ENSEIGNEMENT de certaines dimensions de la compétence en français écrit :**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

69.

**2.6 Le cas échéant, à quelle(s) PRATIQUE(S) avez-vous recours dans l'enseignement de chaque dimension de la compétence en français écrit? \***

A- Application des normes de rédaction des écrits professionnels spécialisés (ex. devis, rapport, notes, etc.)

*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Enseignement théorique
- Exercices pratiques ou évaluation formative
- Évaluation sommative
- Rétroaction

70.

\*

B- Application des normes de rédaction du courriel professionnel

*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Enseignement théorique
- Exercices pratiques ou évaluation formative
- Évaluation sommative
- Rétroaction

71.

\*

C- Utilisation du vocabulaire technique ou spécialisé

*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Enseignement théorique
- Exercices pratiques ou évaluation formative
- Évaluation sommative
- Rétroaction

72.

\*

D- Utilisation d'abréviations et de symboles spécialisés

*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Enseignement théorique
- Exercices pratiques ou évaluation formative
- Évaluation sommative
- Rétroaction

73.

\*

E- Adaptation des écrits au destinataire (collègue, supérieur, client, etc.)  
*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Enseignement théorique
- Exercices pratiques ou évaluation formative
- Évaluation sommative
- Rétroaction

74.

\*

F- Emploi des bonnes manières à l'écrit (courtoisie, vouvoiement, salutation, nétiquette, etc.)  
*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Enseignement théorique
- Exercices pratiques ou évaluation formative
- Évaluation sommative
- Rétroaction

75.

\*

G- Efficacité de rédaction (rapport qualité/temps, écriture en situation de stress, en situation urgente, à la dernière minute, etc.)  
*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Enseignement théorique
- Exercices pratiques ou évaluation formative
- Évaluation sommative
- Rétroaction

76.

\*

H- Habileté de rédaction à la main (calligraphie)  
*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Enseignement théorique
- Exercices pratiques ou évaluation formative
- Évaluation sommative
- Rétroaction

77.

\*

I- Habilité de rédaction à l'ordinateur  
*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Enseignement théorique
- Exercices pratiques ou évaluation formative
- Évaluation sommative
- Rétroaction

78.

\*

J- Emploi d'outils linguistiques (glossaire, dictionnaire , correcteur, etc.)  
*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Enseignement théorique
- Exercices pratiques ou évaluation formative
- Évaluation sommative
- Rétroaction

79.

\*

K- Habilité à rédiger avec concision  
*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Enseignement théorique
- Exercices pratiques ou évaluation formative
- Évaluation sommative
- Rétroaction

80.

\*

L- Habilité à rédiger avec précision  
*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Enseignement théorique
- Exercices pratiques ou évaluation formative
- Évaluation sommative
- Rétroaction

81.

\*

M- Habileté à rédiger avec clarté  
*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Enseignement théorique
- Exercices pratiques ou évaluation formative
- Évaluation sommative
- Rétroaction

82.

\*

N- Habileté à rédiger avec pertinence  
*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Enseignement théorique
- Exercices pratiques ou évaluation formative
- Évaluation sommative
- Rétroaction

83.

\*

O- Habileté à rédiger avec cohérence  
*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Enseignement théorique
- Exercices pratiques ou évaluation formative
- Évaluation sommative
- Rétroaction

84.

\*

P- Habileté à rédiger avec objectivité et neutralité  
*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Enseignement théorique
- Exercices pratiques ou évaluation formative
- Évaluation sommative
- Rétroaction

85.

\*

Q- Habileté à rédiger un texte bien structuré  
*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Enseignement théorique
- Exercices pratiques ou évaluation formative
- Évaluation sommative
- Rétroaction

86.

\*

R- Application du code linguistique (orthographe d'usage, accords, conjugaison, syntaxe, ponctuation, vocabulaire courant)  
*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Ne s'applique pas
- Enseignement théorique
- Exercices pratiques ou évaluation formative
- Évaluation sommative
- Rétroaction

## **SECTION 2 : Opinions et pratiques d'enseignement liées au français écrit propre au contexte professionnel (suite)**

---

### **Mise en place d'activités intégrant les écrits professionnels**

---

ÉCRIT PROFESSIONNEL :

Écrit rédigé dans l'exercice d'un métier ou d'une profession.

87.

**2.7 Dans quels TYPES D'ACTIVITÉS faites-vous rédiger des écrits professionnels à vos étudiantes et étudiants? \***

Cochez « Jamais » si cela ne s'applique pas.  
*Marquez un seul ovale par ligne.*

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Dans des exercices pratiques ou des épreuves d'évaluation formative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans des épreuves d'évaluation sommative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

88.

**2.8 Avez-vous recours à des MISES EN CONTEXTE PROFESSIONNEL (simulation, jeu de rôle, mises en situation diverses, etc.) qui demandent la rédaction d'un ou de plusieurs écrits professionnels? \***

Cochez « Jamais » si cela ne s'applique pas.

Marquez un seul ovale par ligne.

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Dans des exercices pratiques ou des épreuves d'évaluation formative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dans des épreuves d'évaluation sommative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

89.

**2.9 Dans le cas où vous avez recours à des mises en contexte professionnel qui demandent la rédaction d'écrits professionnels PLUS D'UNE FOIS DANS UN MÊME COURS, comment qualifiez-vous les CONTEXTES dans lesquels vous placez vos étudiantes et étudiants? \***

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- Ne s'applique pas
- Des contextes similaires
- Des contextes variés
- Des contextes de complexité de plus en plus élevée

90.

**2.10 Lorsqu'ils ont à rédiger des écrits professionnels, vos étudiantes et étudiants ont-ils à utiliser les ACQUIS D'AUTRES COURS de la formation spécifique de leur programme en matière de rédaction? \***

Cochez « Jamais » si cela ne s'applique pas.

Marquez un seul ovale par ligne.

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Je ne sais pas
<input type="radio"/>				

91.

**2.11 Amenez-vous vos étudiantes et étudiants à une PRATIQUE RÉFLEXIVE quant à leur rédaction d'écrits professionnels (sous forme de retour en classe, d'échange, de journal de bord, de bilan, etc.)? \***

Cochez « Jamais » si cela ne s'applique pas.

Marquez un seul ovale par ligne.

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## **SECTION 2 : Opinions et pratiques d'enseignement liées au français écrit propre au contexte professionnel (suite)**

## Établissement d'un lien entre le français écrit et le marché du travail

---

92.

**2.12 Dans votre enseignement, faites-vous mention d'un possible lien entre la compétence en français écrit d'une technicienne ou d'un technicien diplômé(e) de votre programme (ou groupe de programmes) et sa PERFORMANCE ou à son RENDEMENT à l'emploi? \***

*Marquez un seul ovale par ligne.*

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

93.

**2.13 Dans votre enseignement, faites-vous mention d'un possible lien entre la compétence en français écrit d'une technicienne ou d'un technicien diplômé(e) de votre programme (ou groupe de programmes) à son IMAGE PROFESSIONNELLE? \***

*Marquez un seul ovale par ligne.*

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

94.

**2.14 Faites-vous prendre conscience à vos étudiantes et étudiants des CONSÉQUENCES DE LACUNES en français écrit à l'emploi (pour eux-mêmes ou pour leur employeur)? \***

*Marquez un seul ovale par ligne.*

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

95.

**QUESTION FACULTATIVE - Le cas échéant, quelles sont les CONSÉQUENCES DE LACUNES en français écrit à l'emploi dont vous faites prendre conscience à vos étudiantes et étudiants?**

.....

.....

.....

.....

.....

96.

**2.15 Faites-vous clairement part à vos étudiantes et étudiants des EXIGENCES DES EMPLOYEURS en matière de compétence en français écrit? \***

*Marquez un seul ovale par ligne.*

Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## SECTION 3 : Profil de l'enseignante ou de l'enseignant et contexte d'enseignement

---

Dans cette section, les questions portent sur votre profil et sur votre contexte d'enseignement. Elles serviront à éclairer vos réponses aux questions précédentes afin de soutenir leur interprétation et leur analyse.

Toutes vos réponses demeurent confidentielles.

Nombre de questions dans cette partie : 14 questions à choix de réponses et 1 question à court développement  
(Notez que vous devez répondre à toutes les questions obligatoires pour pouvoir accéder à la page suivante.)

97.

### 3.1 Genre \*

*Marquez un seul ovale.*

Femme

Homme

98.

### 3.2 Âge \*

*Marquez un seul ovale.*

Moins de 30

30 à 39

40 à 49

50 à 59

60 à 69

70 et plus

99.

**3.3 Établissement d'enseignement principal \****Marquez un seul ovale.*

- Campus Notre-Dame-de-Foy
- Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
- Cégep d'Ahuntsic
- Cégep André-Laurendeau
- Cégep de Baie-Comeau
- Cégep Beauce-Appalaches
- Cégep de Bois-de-Boulogne
- Cégep à distance
- Cégep de Chicoutimi
- Cégep de Drummondville
- Cégep Édouard-Montpetit
- Cégep François-Xavier-Garneau
- Cégep de la Gaspésie et des Îles
- Cégep Gérald-Godin
- Cégep de Granby-Haute-Yamaska
- Cégep de Jonquière
- Cégep de La Pocatière
- Cégep régional de Lanaudière
- Cégep de Lévis-Lauzon
- Cégep Limoilou
- Cégep Lionel-Groulx
- Cégep de Maisonneuve
- Cégep Marie-Victorin
- Cégep de Matane
- Cégep Montmorency
- Cégep de l'Outaouais
- Cégep de Rimouski
- Cégep de Rivière-du-Loup
- Cégep de Rosemont
- Cégep de Sainte-Foy
- Cégep de Saint-Félicien
- Cégep de Saint-Hyacinthe
- Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu
- Cégep de Saint-Jérôme

- Cégep de Saint-Laurent
- Cégep de Sept-Îles
- Cégep de Sherbrooke
- Cégep de Sorel-Tracy
- Cégep de Thetford
- Cégep de Trois-Rivières
- Cégep de Valleyfield
- Cégep de Victoriaville
- Cégep du Vieux Montréal
- Centre matapédien d'études collégiales
- Collège d'Alma
- Collège Bart
- Collège Ellis
- Collège Shawinigan

100.

**3.4 Formation initiale (plus haut niveau de scolarité complété) \****Marquez un seul ovale.*

- Diplôme d'études professionnelles
- Diplôme d'études collégiales
- Baccalauréat
- Maitrise
- Doctorat
- Autre : .....

101.

**Diplôme obtenu dans quelle discipline? \***

.....

102.

**3.5 Nombre approximatif d'années d'enseignement dans votre programme (ou groupe de programmes) \****Marquez un seul ovale.*

- Moins de 2 ans
- 2 à 4 ans
- 5 à 8 ans
- 9 à 12 ans
- 13 à 16 ans
- 17 à 20 ans
- Plus de 20 ans

103.

**3.6 Discipline d'enseignement \***

Notez que la dénomination d'une discipline peut varier d'un établissement à l'autre.

Cochez celle qui vous semble le plus près de celle dans laquelle vous enseignez le plus souvent.

*Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.*

- Arts visuels
- Biologie
- Bureautique
- Économique
- Graphisme
- Informatique
- Inhalothérapie
- Mathématiques
- Physique
- Psychologie
- Sciences sociales
- Sociologie
- Soins infirmiers
- Techniques administratives
- Techniques du génie électrique
- Techniques policières
- Autre : .....

104.

**3.7 Cours où vos étudiantes et étudiants sont appelés à rédiger le plus (surtout dans des exercices pratiques et des épreuves d'évaluation)? \***

Donnez le numéro et le titre d'un seul cours. Si d'autres cours sont concernés, expliquez la situation après avoir identifié le premier cours.

.....

.....

.....

.....

.....

105.

**3.8 Session(s) à laquelle ou auxquelles ce cours est généralement offert \***

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.  
Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.

- 1re session
- 2e session
- 3e session
- 4e session
- 5e session
- 6e session

106.

**3.9 Élément(s) qui caractérise(nt) ce cours \***

Cochez toutes les réponses qui s'appliquent.  
Marquez un seul ovale par ligne.

	Oui	Non	Je ne sais pas
Cours comportant un stage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cours comportant l'épreuve-synthèse de programme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cours devant officiellement développer un ou des aspects de la communication écrite en français (tel que prescrit dans un devis, un cahier de programme, un plan-cadre, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

107.

**3.10 Nombre moyen d'étudiantes et étudiants auxquels vous enseignez par groupe \***

.....

108.

**3.11 QUESTION FACULTATIVE**

En ce qui concerne votre contexte d'enseignement actuel, est-ce qu'il y a des particularités dont vous aimeriez nous faire part (par exemple, à propos de la composition de vos groupes, des difficultés et troubles d'apprentissage des étudiantes et étudiants, de leur milieu socioéconomique, des leurs langues parlées, de leur qualité du français, de leurs cultures d'origine, etc.)

.....

.....

.....

.....

.....

109.

**3.12 Avez-vous déjà été ou êtes-vous un employeur de diplômés du programme dans lequel vous enseignez? \***

Marquez un seul ovale.

Oui

Non

110.

**3.13 Diriez-vous que vous aimez écrire... \***

Marquez un seul ovale par ligne.

Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

111.

**3.14 Comment vous considérez-vous sur le plan de la compétence en français écrit (par rapport à vos collègues enseignantes et enseignants de votre programme (ou groupe de programmes))? \***

Marquez un seul ovale par ligne.

Très peu compétent	Peu compétent	Moyennement compétent	Plutôt compétent	Très compétent
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

112.

**3.15 Selon vous,... \***

Marquez un seul ovale par ligne.

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
écrire s'apprend par la pratique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
on est doué pour l'écriture ou on ne l'est pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
écrire s'apprend en lisant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
écrire s'apprend par l'enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## SECTION 4 : Conclusion

---

Dans cette dernière section, vous êtes invité(e) à donner votre avis sur ce questionnaire et à faire connaître votre intérêt pour la suite de la recherche.

Nombre de questions dans cette partie : 3 questions à choix de réponses  
(Notez que vous devez répondre à toutes les questions obligatoires pour pouvoir accéder à la page suivante.)

113.

**4.1 Avez-vous trouvé facile ou difficile de répondre à ce questionnaire? \***

*Marquez un seul ovale par ligne.*

Très facile	Assez facile	Ni facile, ni difficile	Assez difficile	Très difficile
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

114.

**QUESTION FACULTATIVE**

Expliquez brièvement pourquoi

.....

.....

.....

.....

.....

115.

**4.2 Si un outil d'enseignement du français propre aux écrits professionnels intégré à la formation technique était disponible, seriez-vous prêt(e) à l'utiliser dans votre enseignement? \***

*Marquez un seul ovale.*

- Oui
- Non
- Peut-être

116.

**FACULTATIF - Commentaire sur un potentiel outil d'enseignement intégré**

.....

.....

.....

.....

.....

117.

**4.3 Accepteriez-vous de participer à une phase ultérieure d'expérimentation d'un tel outil? \****Marquez un seul ovale.*

- Oui
- Non
- Peut-être

118.

**Phase ultérieure d'expérimentation**

Si vous avez coché « oui » ou « peut-être » à la question 4.3, veuillez laisser votre adresse courriel dans la case qui suit (cette adresse courriel ne sera utilisée qu'à la seule fin d'une possible relance pour participer à une phase ultérieure d'expérimentation si vous avez manifesté votre intérêt à le faire). Veuillez noter que toutes les personnes ayant répondu « oui » ou « peut-être » à cette invitation ne seront pas automatiquement retenues et que les données provenant de ce questionnaire demeurent confidentielles. Indiquez ici votre adresse courriel pour signifier votre intérêt :

.....

119.

**Rapport de recherche**

Pour recevoir le rapport de cette recherche incluant tous les résultats, veuillez laisser votre adresse courriel ici (cette adresse courriel ne sera utilisée qu'à cette fin).

.....

120.

**Prix et concours**

Afin de vous remercier de votre participation, la chance de GAGNER UN iPad MINI d'une valeur de plus de 250 \$ vous est offerte. Pour vous inscrire au tirage, veuillez laisser votre adresse courriel ici (cette adresse courriel ne sera utilisée qu'à cette fin).

.....

121.

**Commentaires**

Vos réponses sont importantes dans l'examen du processus de développement de la compétence en français écrit dans la formation technique du collégial au regard des attentes et besoins des employeurs en matière de français écrit. Si vous avez d'autres commentaires concernant cette recherche, n'hésitez pas à en faire part ici :

.....

.....

.....

.....

.....

**Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire!**

---

Julie Pelletier, enseignante-chercheuse  
Chercheuse responsable  
Département de français  
Cégep de Sherbrooke  
819 564-6350, poste 5267  
[julie.pelletier@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:julie.pelletier@cegepsherbrooke.qc.ca)

Guillaume Lachapelle, enseignant-chercheur  
Cochercheur  
Département de français  
Cégep de Sherbrooke  
819 564-6350, poste 5560  
[guillaume.lachapelle@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:guillaume.lachapelle@cegepsherbrooke.qc.ca)

Godelieve Debeurme, professeure  
Chercheuse collaboratrice  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke  
819 821-8000, poste 62845  
[godelieve.debeurme@usherbrooke.ca](mailto:godelieve.debeurme@usherbrooke.ca)

[www.collectif-cle.com](http://www.collectif-cle.com)

---

Fourni par







Un projet soutenu par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)  
 affilié au Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture  
 Julie Pelletier et Guillaume Lachapelle



### Grille d'entretien - Employeurs -

Au cours de l'entretien, en ayant en tête les diplômés de la formation technique qui travaillent ou qui pourraient travailler pour votre entreprise, j'aimerais que nous abordions le thème de la compétence en français écrit suivant quatre axes :

- les genres d'écrits produits et consultés à l'emploi;
- la mise en application de la compétence en français écrit à l'emploi;
- les conséquences que peuvent entraîner des lacunes en français écrit pour une organisation;
- la formation en français;
- les exigences en matière de compétence en français écrit.

Répondez au meilleur de votre connaissance aux questions qui suivent; il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisque c'est votre opinion qui compte. N'hésitez pas à me signaler qu'une question n'est pas claire pour vous et sentez-vous libre d'élaborer et de préciser des éléments autant qu'il vous semble utile de le faire. De plus, même si vous avez l'impression de vous répéter, ne vous restreignez pas.

#### Questions préliminaires : La compréhension de notions

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
Pouvez-vous décrire ce qu'est pour vous un employé compétent en français écrit?		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouvez-vous me donner des exemples?</li> </ul>
Pouvez-vous décrire à quoi correspond un manque de compétence en français écrit.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouvez-vous élaborer sur des fautes ou des erreurs que vous jugez inacceptables, comme par exemple les erreurs d'orthographe, de grammaire ou de syntaxe, le manque de clarté, le manque de tact, etc.?</li> </ul>	
Dans quelle mesure associez-vous la compétence en français écrit à la performance ou au rendement d'un employé.		
Quelle est la différence pour vous entre la connaissance de langue française et la capacité à communiquer par écrit en français?		

Un projet soutenu par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)  
 affilié au Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture  
 Julie Pelletier et Guillaume Lachapelle

<p>Décrivez-nous les habiletés relationnelles qui sont importantes pour vous dans un processus de sélection d'un candidat ou d'une candidate?</p>		
---	--	--

### Thème 1 : Les genres d'écrits produits et consultés à l'emploi

Fiche « Genres d'écrits produits et consultés » à remplir avec le participant ou la participante.

Ces genres d'écrits, scolaires ou professionnels, sont, d'une part, ceux que les diplômés ont appris à produire et/ou à consulter dans leur formation et, d'autre part, des textes professionnels courants.

### Thème 2 : La mise en application de la compétence en français écrit

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
<p>Quels sont les moments et les contextes où un (nom du poste occupé par un diplômé d'un programme technique à l'étude) est appelé à accomplir des tâches d'écriture dans son travail?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Au quotidien?</li> <li>• À d'autres moments (chaque semaine, chaque mois, chaque année)?</li> </ul>	
<p>À quoi vous attendez-vous d'un diplômé quant au respect des règles d'écriture des genres d'écrits que nous venons d'identifier ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans les faits, comment les diplômés répondent-ils ou ne répondent-ils pas à vos attentes en cette matière?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vos attentes sont-elles moins élevées que celles que vous auriez pour un diplômé d'un niveau de scolarité supérieur?</li> </ul>
<p>À quoi vous attendez-vous d'un diplômé quant au respect des règles d'écriture de base (orthographe, syntaxe, structure, clarté, concision, etc.)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans les faits, comment les diplômés répondent-ils ou ne répondent-ils pas à vos attentes en cette matière?</li> </ul>	
<p>À quoi vous attendez-vous d'un diplômé quant à l'adaptation de ses écrits aux différents destinataires à qui il s'adresse?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans les faits, comment les diplômés répondent-ils ou ne répondent-ils pas à vos attentes en cette matière?</li> </ul>	

<p>À quoi vous attendez-vous d'un diplômé quant aux bonnes manières à l'écrit?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans les faits, comment les diplômés répondent-ils ou ne répondent-ils pas à vos attentes en cette matière?</li> <li>• Et qu'en est-il du respect des règles de la netiquette?</li> </ul>	
<p>À quoi vous attendez-vous d'un diplômé quant à son efficacité dans ses tâches d'écriture (rapport qualité/temps)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans les faits, comment les diplômés répondent-ils ou ne répondent-ils pas à vos attentes en cette matière</li> <li>• Et qu'en est-il lorsqu'il est « sous pression, en contexte de stress?</li> </ul>	
<p>À quoi vous attendez-vous d'un diplômé quant à la production écrite à la main?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans les faits, comment les diplômés répondent-ils ou ne répondent-ils pas à vos attentes en cette matière?</li> </ul>	
<p>À quoi vous attendez-vous d'un diplômé quant à la production écrite à l'ordinateur?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans les faits, comment les diplômés répondent-ils ou ne répondent-ils pas à vos attentes en cette matière?</li> </ul>	
<p>Les diplômés ont-ils accès à des outils de référence?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Si oui</u> :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- À quoi vous attendez-vous d'un diplômé quant à l'utilisation de ces outils?</li> <li>- Dans les faits, comment les diplômés répondent-ils ou ne répondent-ils pas à vos attentes en cette matière?</li> </ul> </li> <li>• <u>Si non</u> :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pourquoi?</li> <li>- Avez-vous des suggestions quant aux ouvrages de base auxquels ils devraient avoir accès?</li> </ul> </li> </ul>	

Un projet soutenu par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)  
 affilié au Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture  
 Julie Pelletier et Guillaume Lachapelle

<p>Les diplômés ont-ils accès à un soutien en rédaction, révision et correction de textes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Si oui</u> :                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qui offre ce soutien (agent de bureau, d'un adjoint administratif, secrétaire, etc.)?</li> <li>- À quoi vous attendez-vous quant à ce soutien?</li> <li>- Dans les faits, comment les prestataires de ce soutien répondent-ils ou ne répondent-ils pas à vos attentes en cette matière?</li> <li>- Décrivez les tâches de rédaction, de révision et de correction de textes de ces employés.</li> <li>- À qui d'autre ce soutien est-il offert dans votre entreprise?</li> </ul> </li> </ul>	
--	--	--

### Thème 3 : Les conséquences de lacunes en français écrit

Question principale	Questions complémentaires	Questions de clarification
<p>Quelles pourraient être les conséquences négatives de lacunes en français écrit d'un diplômé?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•... les conséquences négatives sur l'employé?</li> <li>•... les conséquences négatives sur l'entreprise?</li> <li>•Quelles pourraient être les causes de ces lacunes?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Pouvez-vous me donner des exemples de cas qui se sont déjà produits dans votre entreprise?</li> <li>•Comment se sont réglés ces cas?</li> </ul>

### Thème 4 : La formation en français écrit

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
<p>Quelle est votre opinion sur la formation en français écrit des diplômés du programme technique à l'étude?</p>		

Un projet soutenu par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)  
 affilié au Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture  
 Julie Pelletier et Guillaume Lachapelle

<p>Quel est le rôle du cégep dans la formation en français?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel rôle devraient tenir les enseignants de la formation générale (de français? de philosophie?)</li> <li>• Quel rôle devraient tenir les enseignants de la formation spécifique (propre au domaine technique)?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouvez-vous m'en dire davantage?</li> </ul>
<p>Parmi les genres d'écrits produits et consultés par un (nom du poste occupé par un diplômé d'un programme technique à l'étude) dans votre entreprise, identifiés dans la fiche remplie précédemment, lesquels devraient faire l'objet d'une formation spécifique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pourquoi ces genres en particulier?</li> </ul>	
<p>Quel est le rôle de l'employeur dans la formation en français?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est-il un guide, un accompagnateur, un contrôleur, un superviseur?</li> </ul>	
<p>Quel est votre point de vue sur la formation continue (par exemple, retour aux études, cours en milieu de travail, etc.)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Point de vue favorable</u> : Comment se traduit ou se traduirait votre contribution?</li> <li>• <u>Point de vue défavorable</u> : Pourquoi n'y contribuez-vous ou n'y contribueriez-vous pas?</li> </ul>	

### Thème 5 : Les exigences en matière de français écrit

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
<p>Quelles sont les exigences de votre entreprise relativement à la compétence en français écrit des personnes que vous embauchez (identifiées dans une description de tâches, dans une offre d'emploi, dans un test d'embauche ou dans tout autre document administratif)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans quelle mesure ces exigences varient-elles d'un poste à l'autre?</li> </ul>	

Quelle importance accordez-vous à l'habileté à communiquer par écrit dans votre processus de sélection?		
Dans le cas où vous évaluez la compétence en français écrit à l'embauche, comment le faites-vous?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si vous ne le faites pas, pourquoi?</li> </ul>	
Dans quelle mesure la qualité du français écrit d'un curriculum vitae et d'une lettre de candidature influence-t-elle votre choix d'un candidat ou d'une candidate?		
Dans le cas où un employé ne répond pas à vos exigences en matière de compétence en français écrit, que faites-vous?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'il n'y répond pas à l'embauche?</li> <li>• S'il n'y répond une fois embauché?</li> <li>• Quelle place occupe ce critère dans vos évaluations de rendement?</li> <li>• Incluez-vous cet élément dans un plan de développement?</li> </ul>	

### Questions complémentaires

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarification
<p>En lien avec le thème 2 :  <b>La mise en application de la compétence en français écrit</b></p> <p>Quelle est votre réaction à la lecture des statistiques suivantes sur les attentes et l'évaluation de la réponse à leurs attentes des employeurs de diplômés de la formation technique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'est-ce qui explique une telle réaction?</li> </ul>	

Un projet soutenu par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)  
affilié au Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture  
Julie Pelletier et Guillaume Lachapelle

<p>En lien avec le thème 4 : <b>La formation en français écrit</b></p> <p>Connaissez-vous la formation par simulation professionnelle?</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Si oui, que pensez-vous d'une formation par simulation professionnelle pour développer la compétence en français écrit au regard des attentes et besoins des employeurs?</li><li>• Si non, expliquer ce que c'est (une formation reproduisant des contextes de communication réels).</li><li>• Ce genre de formation devrait-il être offert<ul style="list-style-type: none"><li>- À l'école?</li><li>- À l'emploi?</li><li>- Dans les deux milieux?</li></ul></li></ul>	
--	--	--

En terminant, y a-t-il des éléments, des sujets dont nous avons discuté que vous souhaitez préciser ou avez-vous d'autres réflexions ou questionnements à partager?

Par ailleurs, pouvez-vous me dire ce que vous avez pensé de l'entretien en général? (Relancer le répondant sur les points dont il a aimé discuter et sur les améliorations qui pourraient être faites.) Pouvez-vous aussi me dire ce que vous pensez de l'enquête en cours?

Enfin, nous aimerions savoir si nous pourrions communiquer avec vous dans l'éventualité où nous aurions besoin de renseignements complémentaires ou pour vous transmettre de l'information sur l'enquête.

Je vous remercie chaleureusement de votre participation.



Un projet soutenu par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)  
affilié au Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture  
Julie Pelletier et Guillaume Lachapelle

**Grille d'entretien  
- Enseignantes et enseignants –**

**Groupe 1  
Techniques policières et Soins infirmiers**

*Au cours de l'entretien, j'aimerais que nous abordions le thème du développement de la compétence en français écrit dans la formation technique suivant cinq thèmes :*

- *le développement de la compétence en français écrit dans une approche par compétences;*
- *la prise en charge des dimensions de la compétence en français écrit essentielles pour les employeurs;*
- *la compétence à produire des écrits professionnels (CPEP) comme concept central;*
- *un guide de développement de la CPEP comme outil de travail collaboratif;*
- *deux pratiques pédagogiques recommandées.*

*Dix questions seront posées et environ une dizaine de minutes de discussion seront consacrées à chaque question. Répondez aux questions au meilleur de votre connaissance; il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisque c'est votre opinion qui compte. N'hésitez pas à me signaler qu'une question n'est pas claire pour vous et sentez-vous libre d'élaborer et de préciser des éléments autant qu'il vous semble utile de le faire.*

**Thème 1 :**

*Le développement de la compétence en français écrit dans une approche par compétences*

<b>Questions principales</b>	<b>Questions complémentaires</b>	<b>Clarifications</b>
<i>Pouvez-vous nous dire ce qu'implique d'enseigner dans une approche par compétences?</i>  <i>Écrire les réponses au tableau.</i>		
<i>Si on se penche sur la compétence en français écrit, quels éléments parmi ceux qui ont été nommés quant à l'enseignement par compétences appliquez-vous dans votre propre enseignement?</i>		

<i>Que pensez-vous du fait que le développement de la compétence en français écrit dans les cours de la formation spécifique des programmes techniques pourrait essentiellement consister en l'application de la PIEA?</i>		
--	--	--

**Thème 2 :**

*La prise en charge des dimensions de la compétence en français écrit essentielles pour les employeurs*

***Dimensions de la compétence en français écrit essentielles pour les employeurs de diplômés de Techniques policières et Soins infirmiers***

- *Clarté, précision et concision (pour les deux)*
- *Objectivité (pour TP)*
- *Pertinence et structure (pour SI)*

<b>Questions principales</b>	<b>Questions complémentaires</b>	<b>Clarifications</b>
<i>Pouvez-vous nous dire pourquoi vous ne vous sentiriez pas responsable de la prise en charge de certaines dimensions de la compétence en français écrit essentielles pour les employeurs?</i>		
<i>Pouvez-vous nous expliquer pourquoi la prise en charge des dimensions de la compétence en français écrit essentielles pour les employeurs relèverait davantage des exercices et de l'évaluation (formative/sommative) et moins de l'enseignement théorique?</i>		
<i>La prise en charge des dimensions de la</i>		

<i>compétence en français écrit essentielles pour les employeurs passe souvent par la rétroaction. Pouvez-vous nous dire quelle forme prend cette rétroaction?</i>		
--	--	--

**Thème 3 :**

*La compétence à produire des écrits professionnels (CPEP) comme concept central d'un modèle collaboratif*

<b>Questions principales</b>	<b>Questions complémentaires</b>	<b>Clarifications</b>
<p><i>En quoi estimez-vous que le concept de la CPEP puisse être utile/indiqué pour :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>circonscrire le développement de la compétence en français écrit dans la formation technique;</i></li> <li>- <i>donner du sens au développement de la compétence en français écrit dans la formation technique et accroître le sentiment de responsabilité (partagée) et la mobilisation de tous les acteurs concernés?</i></li> </ul>	<p><i>Dans quelle mesure croyez-vous que cette mobilisation de tous les acteurs concernés soit possible?</i></p>	<p><i>La compétence à produire des écrits professionnels (CPEP) consiste à savoir rédiger les écrits attendus dans l'exercice d'un métier ou d'une profession</i></p> <p><i>Pelletier et Lachapelle (2016) revisitent la compétence scripturale sous l'angle de la production d'écrits professionnels pour mieux comprendre les attentes des employeurs de diplômés de la formation technique du collégial et mieux diriger les pratiques d'encadrement, d'accompagnement et d'enseignement en fonction de ces attentes.</i></p> <p><i>Acteurs concernés :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Étudiants</i></li> <li>- <i>Enseignants de la formation spécifique (disciplines principales/disciplines contributives)</i></li> <li>- <i>Enseignants de la formation générale (français et philo)</i></li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Responsable de l'aide à la réussite et de l'encadrement</li> <li>– API</li> <li>– Responsable du centre d'aide en français</li> <li>– Membres des réseaux de soutien à la réussite (repcars-repfran)</li> <li>– Responsable de stage</li> <li>– Coach/mentor d'entreprise-école</li> <li>– Direction de centre de simulation (CEREF)</li> <li>– Direction d'établissement (Politique de la langue français, PVLFF)</li> <li>– Employeurs (Liaison Cégep-entreprises)</li> </ul> <p><i>Outils à développer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Diaporama de présentation</li> <li>– Plans de réunions de comité de programme</li> <li>– Plateforme d'échange et de discussion</li> </ul>
--	--	---

**Thème 4 :**

*Un guide de développement de la CPEP comme outil de travail collaboratif*

<b>Question principale</b>	<b>Questions complémentaires</b>	<b>Clarifications</b>
<p><i>Que pensez-vous de l'idée d'un guide de développement de la CPEP propre à un programme donné (un outil destiné à tous les acteurs pédagogiques ainsi que les étudiants du programme) pour :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- assurer la compréhension</li> </ul>	<p><i>En quoi croyez-vous que ce guide pourrait ou non permettre d'accroître :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la réussite des garçons;</li> <li>- la réussite en première session;</li> <li>- la rétention aux études et la diplomation?</li> </ul>	

<p><i>commune du concept de la CPEP;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>définir la compétence de manière claire et précise à travers un référentiel de compétences;</i></li> <li>- <i>déterminer le rôle de chacun des acteurs concernés dans le développement de la compétence;</i></li> <li>- <i>assurer un suivi du développement de la compétence par le biais d'un plan individuel de développement professionnel (incluant un espace de réflexivité)?</i></li> </ul>		
---	--	--

**Thème 5 :**

*Deux pratiques pédagogiques recommandées*

<b>Questions principales</b>	<b>Questions complémentaires</b>	<b>Clarifications</b>
<i>Que pensez-vous de l'implication directe des employeurs dans la formation (par le biais de vidéos, conférences, entretiens, etc.) pour sensibiliser les étudiants à l'importance de la CPEP pour leur employabilité et leur progression professionnelle?</i>		<p><i>Outils à développer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Vidéo</i></li> <li>- <i>Conférence d'un employeur</i></li> <li>- <i>Grille d'entretien avec un employeur</i></li> <li>- <i>Concours</i></li> </ul>
<i>Que pensez-vous de l'accompagnement professionnel (coaching, mentorat) en situation authentique (en classe, en stage, en entreprise-école ou en laboratoire de simulation) pour</i>		<i>Définir ce qu'est l'accompagnement professionnel et les actions que l'enseignant doit mener, comme celle du débriefing.</i>

<i>sensibiliser les étudiants à l'importance de la CPEP pour leur employabilité et leur progression?</i>		
	<i>En quoi croyez-vous que ces deux pistes d'action pourraient ou non permettre d'accroître :</i> <ul style="list-style-type: none"><li>- la réussite des garçons;</li><li>- la réussite en première session;</li><li>- la rétention aux études et la diplomation?</li></ul>	

*En terminant, y a-t-il des éléments, des sujets dont nous avons discuté que vous souhaitez préciser ou avez-vous d'autres réflexions ou questionnements à partager?*

*Par ailleurs, pouvez-vous me dire ce que vous avez pensé de l'entretien en général? (Relancer les répondants sur les points dont ils ont aimé discuter et sur les améliorations qui pourraient être faites.) Pouvez-vous aussi me dire ce que vous pensez de notre recherche?*

*Enfin, nous aimerions savoir si nous pourrions communiquer avec vous dans l'éventualité où nous aurions besoin de renseignements complémentaires ou pour vous transmettre de l'information sur la recherche.*

*Je vous remercie chaleureusement de votre participation.*

**Grille d'entretien**  
**- Enseignantes et enseignants –**

**Groupe 2**  
**Graphisme, Technologies du génie électrique, Techniques administratives**

*Au cours de l'entretien, j'aimerais que nous abordions le thème du développement de la compétence en français écrit dans la formation technique suivant cinq thèmes :*

- *le développement de la compétence en français écrit dans une approche par compétences;*
- *la prise en charge des dimensions de la compétence en français écrit essentielles pour les employeurs;*
- *la compétence à produire des écrits professionnels (CPEP) comme concept central;*
- *un guide de développement de la CPEP comme outil de travail collaboratif;*
- *deux pratiques pédagogiques recommandées.*

*Dix questions seront posées et environ une dizaine de minutes de discussion seront consacrées à chaque question. Répondez aux questions au meilleur de votre connaissance; il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisque c'est votre opinion qui compte. N'hésitez pas à me signaler qu'une question n'est pas claire pour vous et sentez-vous libre d'élaborer et de préciser des éléments autant qu'il vous semble utile de le faire.*

**Thème 1 :**

*Le développement de la compétence en français écrit dans une approche par compétences*

<b>Questions principales</b>	<b>Questions complémentaires</b>	<b>Clarifications</b>
<i>Pouvez-vous nous dire ce qu'implique d'enseigner dans une approche par compétences?</i>  <i>Écrire les réponses au tableau.</i>		
<i>Si on se penche sur la compétence en français écrit, quels éléments parmi ceux qui ont été nommés quant à l'enseignement par compétences appliquez-vous dans votre propre enseignement?</i>		



Un projet soutenu par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)  
affilié au Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture  
Julie Pelletier et Guillaume Lachapelle



<i>Que pensez-vous du fait que le développement de la compétence en français écrit dans les cours de la formation spécifique des programmes techniques pourrait essentiellement consister en l'application de la PIEA?</i>		
--	--	--

**Thème 2 :**

*La prise en charge des dimensions de la compétence en français écrit essentielles pour les employeurs*

***Dimensions de la compétence en français écrit essentielles pour les employeurs de diplômés de Graphisme, Technologies de l'électronique et Techniques administratives***

- *Dimensions de la compétence en français écrit essentielles pour les employeurs*
- *Normes du courriel et bonnes manières (pour les trois)*
- *Prise en compte du destinataire (pour G et TGÉ)*
- *Respect du code (pour TGÉ et TA)*
- *Clarté, précision, cohérence, structure, rapidité à l'ordinateur (pour TA)*

<b>Questions principales</b>	<b>Questions complémentaires</b>	<b>Clarifications</b>
<i>Pouvez-vous nous dire pourquoi vous ne vous sentiriez pas responsable de la prise en charge de certaines dimensions de la compétence en français écrit essentielles pour les employeurs?</i>		
<i>Pouvez-vous nous expliquer pourquoi la prise en charge des dimensions de la compétence en français écrit essentielles pour les employeurs passe souvent par l'évaluation, mais peu par l'enseignement théorique?</i>		

<p><i>La prise en charge des dimensions de la compétence en français écrit essentielles pour les employeurs passe souvent par la rétroaction. Pouvez-vous nous dire quelle forme prend cette rétroaction?</i></p>		
---	--	--

**Thème 3 :**

*La compétence à produire des écrits professionnels (CPEP) comme concept central d'un modèle collaboratif*

<b>Questions principales</b>	<b>Questions complémentaires</b>	<b>Clarifications</b>
<p><i>En quoi estimez-vous que le concept de la CPEP puisse être utile/indiqué pour :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>circonscrire le développement de la compétence en français écrit dans la formation technique;</i></li> <li>- <i>donner du sens au développement de la compétence en français écrit dans la formation technique et accroître le sentiment de responsabilité (partagée) et la mobilisation de tous les acteurs concernés?</i></li> </ul>	<p><i>Dans quelle mesure croyez-vous que cette mobilisation de tous les acteurs concernés soit possible?</i></p>	<p><i>La compétence à produire des écrits professionnels (CPEP) consiste à savoir rédiger les écrits attendus dans l'exercice d'un métier ou d'une profession</i></p> <p><i>Pelletier et Lachapelle (2016) revisitent la compétence scripturale sous l'angle de la production d'écrits professionnels pour mieux comprendre les attentes des employeurs de diplômés de la formation technique du collégial et mieux diriger les pratiques d'encadrement, d'accompagnement et d'enseignement en fonction de ces attentes.</i></p> <p><i>Acteurs concernés :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Étudiants</i></li> <li>- <i>Enseignants de la formation spécifique (disciplines principales/disciplines contributives)</i></li> </ul>



Un projet soutenu par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)  
affilié au Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture  
Julie Pelletier et Guillaume Lachapelle



		<ul style="list-style-type: none"> <li>– Enseignants de la formation générale (français et philo)</li> <li>– Responsable de l'aide à la réussite et de l'encadrement</li> <li>– API</li> <li>– Responsable du centre d'aide en français</li> <li>– Membres des réseaux de soutien à la réussite (repcars-repfran)</li> <li>– Responsable de stage</li> <li>– Coach/mentor d'entreprise-école</li> <li>– Direction de centre de simulation (CEREF)</li> <li>– Direction d'établissement (Politique de la langue français, PVLFF)</li> <li>– Employeurs (Liaison Cégep-entreprises)</li> </ul> <p><i>Outils à développer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Diaporama de présentation</li> <li>– Plans de réunions de comité de programme</li> <li>– Plateforme d'échange et de discussion</li> </ul>
--	--	---

**Thème 4 :**

*Un guide de développement de la CPEP comme outil de travail collaboratif*

<b>Question principale</b>	<b>Questions complémentaires</b>	<b>Clarifications</b>
<p><i>Que pensez-vous de l'idée d'un guide de développement de la CPEP propre à un programme donné (un outil destiné à tous les acteurs pédagogiques ainsi que les étudiants du programme) pour :</i></p>	<p><i>En quoi croyez-vous que ce guide pourrait ou non permettre d'accroître :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la réussite des garçons;</li> <li>- la réussite en première session;</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>assurer la compréhension commune du concept de la CPEP;</i></li> <li>- <i>définir la compétence de manière claire et précise à travers un référentiel de compétences;</i></li> <li>- <i>déterminer le rôle de chacun des acteurs concernés dans le développement de la compétence;</i></li> <li>- <i>assurer un suivi du développement de la compétence par le biais d'un plan individuel de développement professionnel (incluant un espace de réflexivité)?</i></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>- la rétention aux études et la diplomation?</i></p>	
--	--	--

**Thème 5 :**  
*Deux pratiques pédagogiques recommandées*

<b>Questions principales</b>	<b>Questions complémentaires</b>	<b>Clarifications</b>
<p><i>Que pensez-vous de l'implication directe des employeurs dans la formation (par le biais de vidéos, conférences, entretiens, etc.) pour sensibiliser les étudiants à l'importance de la CPEP pour leur employabilité et leur progression professionnelle?</i></p>		<p><i>Outils à développer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Vidéo</i></li> <li>- <i>Conférence d'un employeur</i></li> <li>- <i>Grille d'entretien avec un employeur</i></li> <li>- <i>Concours</i></li> </ul>
<p><i>Que pensez-vous de l'accompagnement professionnel (coaching, mentorat) en situation</i></p>		<p><i>Définir ce qu'est l'accompagnement professionnel et les actions que l'enseignant doit</i></p>

<i>authentique (en classe, en stage, en entreprise-école ou en laboratoire de simulation) pour sensibiliser les étudiants à l'importance de la CPEP pour leur employabilité et leur progression?</i>		<i>mener, comme celle du débriefing.</i>
	<i>En quoi croyez-vous que ces deux pistes d'action pourraient ou non permettre d'accroître :</i> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>la réussite des garçons;</i></li><li>- <i>la réussite en première session;</i></li><li>- <i>la rétention aux études et la diplomation?</i></li></ul>	

*En terminant, y a-t-il des éléments, des sujets dont nous avons discuté que vous souhaitez préciser ou avez-vous d'autres réflexions ou questionnements à partager?*

*Par ailleurs, pouvez-vous me dire ce que vous avez pensé de l'entretien en général? (Relancer les répondants sur les points dont ils ont aimé discuter et sur les améliorations qui pourraient être faites.) Pouvez-vous aussi me dire ce que vous pensez de notre recherche?*

*Enfin, nous aimerions savoir si nous pourrions communiquer avec vous dans l'éventualité où nous aurions besoin de renseignements complémentaires ou pour vous transmettre de l'information sur la recherche.*

*Je vous remercie chaleureusement de votre participation.*

Un projet soutenu par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)  
affilié au Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture  
Julie Pelletier et Guillaume Lachapelle

## Grille de discussion - Repcar/Repfran -

Au cours des discussions en petit groupe et en grand groupe, vous serez appelé(e) à vous exprimer sur cinq thèmes :

- la prise en charge de l'objet « français écrit » par les enseignantes et enseignants de la formation spécifique des programmes techniques comme une compétence professionnelle;
- la prise en charge par ces mêmes enseignantes et enseignants des compétences en français écrit attendues par les employeurs;
- le concept de la compétence à produire des écrits professionnels (CPEP);
- la sensibilisation à l'importance de la qualité des écrits professionnels pour les employeurs ;
- l'accompagnement professionnel appliqué à la production d'écrits professionnels.

Cinq questions sont posées. Dans un premier temps, chaque représentante ou représentant de table est invité à prendre en note les éléments de réponses pertinents de son groupe dans les espaces réservés à cette fin.

Répondez aux questions selon votre avis; il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses puisque c'est votre opinion qui compte. N'hésitez pas à signaler aux chercheurs qu'une question n'est pas claire pour vous et sentez-vous libre d'élaborer et de préciser des éléments autant qu'il vous semble utile de le faire.

Dans un deuxième temps, chaque représentante ou représentant de table sera invité à prendre part à une discussion en grand groupe à partir de sa prise de notes pour chacune des questions posées.

### Question 1

Quels sont, selon vous, les avantages et les inconvénients liés à la **prise en charge de l'objet « français écrit » dans l'optique du développement d'une compétence professionnelle** par les enseignantes et enseignants de la formation spécifique des programmes techniques de votre établissement?

#### Facteur de développement de la compétence professionnelle

- Démonstration de rédaction
- Intérêt pour les écrits intermédiaires (brouillons, ébauches, plans, etc.)
- Rétroaction
  - Rencontre des étudiants et étudiantes en difficulté
  - Commentaires sur les travaux écrits
  - Rétroaction sur les écrits professionnels
- Enseignement des genres propres à sa discipline
- Utilisation de grilles d'évaluation critériées
- Autoévaluation par les étudiants et étudiantes
- Mises en contexte professionnel
- Sollicitation d'acquis d'autres cours
- Pratique réflexive des étudiantes et étudiants
- Prise de conscience des lacunes en français écrit par les étudiantes et étudiants

## Question 2

Quels sont, selon vous, les *avantages* et les *inconvénients* liés à la **prise en charge des compétences en français écrit attendues par les employeurs** dans les pratiques (enseignement théorique, exercices ou évaluation formative, évaluation sommative et rétroaction) des enseignantes et enseignants de la formation spécifique des programmes techniques de votre établissement?

### Compétences attendues par les employeurs

#### Chez les employés qui rédigent des écrits à dominante informative\*

Employés	Compétences attendues
Policière/policier	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rédiger avec pertinence</li><li>• Rédiger avec clarté</li><li>• Rédiger avec précision</li><li>• Rédiger avec concision</li><li>• Calligraphier lisiblement</li></ul>
Infirmière/infirmier	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rédiger avec pertinence</li><li>• Rédiger avec clarté</li><li>• Rédiger avec précision</li><li>• Rédiger avec concision</li><li>• Rédiger de façon structurée</li><li>• Respecter les règles d'orthographe</li><li>• Respecter les règles d'abréviation</li><li>• Calligraphier lisiblement</li></ul>

\* Écrits servant essentiellement à consigner et à transmettre de l'information. Le concept de dominante informative réfère à la fonction référentielle du message selon la théorie de la communication de Roman Jakobson.

#### Chez les employés qui rédigent des écrits à dominante incitative\*

Employés	Compétences attendues
Graphiste	<ul style="list-style-type: none"><li>• Adapter son texte au destinataire</li><li>• Respecter les règles d'écriture du courriel (de la bienséance notamment)</li><li>• Transcrire correctement l'écriture incluse dans les productions graphiques</li></ul>
Technologue du génie électrique	<ul style="list-style-type: none"><li>• Adapter son texte au destinataire</li><li>• Respecter les règles de syntaxe et d'orthographe de base</li><li>• Respecter les règles d'écriture du courriel et de bienséance</li></ul>
Technicienne/ technicien administratif	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rédiger avec clarté</li><li>• Rédiger avec précision</li><li>• Rédiger avec cohérence</li><li>• Rédiger de façon structurée</li><li>• Respecter les règles d'écriture du courriel (de la bienséance et du français des affaires notamment)</li><li>• Respecter les règles d'orthographe</li><li>• Écrire rapidement à l'ordinateur</li></ul>

\* Écrits servant essentiellement à inciter à l'action. Le concept de dominante incitative réfère à la fonction conative du message selon la théorie de la communication de Roman Jakobson.

### Question 3

Quels sont, selon vous, les avantages et les inconvenients liés au **concept de la compétence à produire des écrits professionnels (CPEP)** pour donner du sens au développement de la compétence en français écrit dans la formation technique, accroître le sentiment de responsabilité (partagée) et la mobilisation de tous les acteurs concernés?

**Compétence à produire des écrits professionnels :**

Compétence à produire les écrits attendus dans l'exercice d'un métier ou d'une profession  
(Pelletier et Lachapelle, 2016)

### Question 4

Quels sont, selon vous, les avantages et les inconvenients liés à la sensibilisation à l'importance de la qualité des écrits professionnels pour les employeurs?

### Question 5

Quels sont, selon vous, les avantages et les inconvenients liés à l'accompagnement professionnel appliqué à la production d'écrits professionnels?

#### Types d'accompagnement professionnel

##### Accompagnement sans hiérarchie

Fonctions	Intention	Relation
Mentorat (Parrainage)	Transfert transgénérationnel	Réciprocité
Tutorat	Support	Soutien
Consultant	Transfert d'expertise	Conseil
Entre pairs	Entraide	Solidarité
Coaching	Entraînement	<b>Coopération</b>

##### Accompagnement hiérarchique

Fonctions	Intention	Relation
Supervision pédagogique et administrative	Assurer la qualité des services éducatifs et administratifs dispensés à l'école et au centre (art.96.12 et 110.9)	Autorité
Management de proximité	Soutenir tout en encadrant	Participation

Tiré et adapté de :

Simon, L. et Guillemette, S. (2008). *L'accompagnement du développement professionnel auprès de la direction d'établissement scolaire*. *Revue des Échanges*, 97, p.11.





Un projet soutenu par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)  
affilié au Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture  
Julie Pelletier et Guillaume Lachapelle



**Grille de discussion / Canevas de prise de notes**  
**- Repcar/Repfran -**

**Question 1**

**Quels sont, selon vous, les avantages et les inconvenients liés à la prise en charge de l'objet « français écrit » dans l'optique du développement d'une compétence professionnelle par les enseignantes et enseignants de la formation spécifique des programmes techniques de votre établissement?**

## Question 2

Quels sont, selon vous, les avantages et les inconvenients liés à la **prise en charge des compétences en français écrit attendues par les employeurs** dans les pratiques (enseignement théorique, exercices ou évaluation formative, évaluation sommative et rétroaction) des enseignantes et enseignants de la formation spécifique des programmes techniques de votre établissement?

### Question 3

Quels sont, selon vous, les avantages et les inconvéniens liés au **concept de la compétence à produire des écrits professionnels (CPEP)** pour donner du sens au développement de la compétence en français écrit dans la formation technique, accroître le sentiment de responsabilité (partagée) et la mobilisation de tous les acteurs concernés?

**Question 4**

Quels sont, selon vous, les avantages et les inconvénients liés à la sensibilisation à l'importance de la qualité des écrits professionnels pour les employeurs?

**Question 5**

Quels sont, selon vous, les avantages et les inconvénients liés à l'accompagnement professionnel appliqué à la production d'écrits professionnels?



**Annexe B**  
**Formulaires de consentement**





Un projet soutenu par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)  
affilié au Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture  
Julie Pelletier et Guillaume Lachapelle



## **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

### **Entretiens - employeurs**

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE :

**Français écrit au collégial et marché du travail**

CHERCHEURS :

Julie Pelletier, enseignante  
Guillaume Lachapelle, enseignant  
Département de français  
Cégep de Sherbrooke

### **RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS ET PARTICIPANTES**

OBJECTIF DE LA RECHERCHE

---

Vous êtes invité(e) à participer à une recherche ayant pour principal objectif d'examiner le processus de développement de la compétence en français écrit dans la formation technique du collégial au regard des attentes et besoins des employeurs en matière de français écrit.

Deux employeurs associés à un programme ou à un groupe de programmes ont été retenus. Il s'agit des programmes de :

- Techniques policières
- Soins infirmiers
- Graphisme
- Électrotechnique : Technologie de systèmes ordines, Technologie de l'électronique – Télécommunication et Technologie de l'électronique industrielle
- Administration : Techniques de comptabilité et gestion et Gestion de commerces

Ces programmes ont été sélectionnés pour des fins de comparaison et selon différents critères :

- ils appartiennent à chacune des cinq familles de classification ministérielle;
- leurs finissantes et finissants obtiennent un taux de réussite à l'Épreuve uniforme de français (EUF) allant de faible à élevé;
- ils sont rattachés à des domaines d'emploi où la compétence en français écrit est sollicitée de manière variée.

VOTRE CONTRIBUTION À LA RECHERCHE

---

Si vous acceptez de contribuer à l'étude, vous serez appelé(e) à participer à un entretien individuel au cours duquel vous aurez à vous exprimer sur divers thèmes liés à la compétence en français écrit des employés diplômés de la formation technique. Il sera précisément question de vos exigences en matière de compétence en français écrit, de la mise en application de cette compétence à l'emploi, des conséquences que peuvent entraîner des lacunes en français écrit pour une organisation ainsi que de la formation en français.

## CONDITIONS DE L'ENTRETIEN

---

Cet entretien d'une durée d'environ 60 minutes sera effectué sur votre lieu de travail. Les deux chercheurs seront présents lors de l'entretien; l'un d'eux agira à titre d'intervieweur et l'autre sera responsable des éléments techniques. Un enregistrement audio ainsi qu'une transcription écrite seront produits avec votre permission. Il est également possible que les chercheurs prennent, avec votre consentement, des photos de documents jugés pertinents à l'étude (schéma dessiné pendant l'entretien, dépliant explicatif, etc.). Par ailleurs, les chercheurs rempliront avec vous deux fiches d'information en cours d'entretien (données sociodémographiques et types d'écrits à l'emploi). Vous aurez également à signer un formulaire de consentement.

## USAGE DES DONNÉES

---

Les renseignements recueillis au cours de l'entretien serviront, d'une part, à approfondir certains résultats du sondage *La formation technique au collégial : les employeurs s'expriment* mené en 2009 par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MERST) en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)<sup>1</sup>. Ils serviront, d'autre part, au développement d'un questionnaire de sondage auprès d'employeurs qui s'inscrira dans la suite de l'enquête du MERST et du MELS ainsi que d'un questionnaire de sondage auprès d'enseignantes et d'enseignants de la formation technique. Les résultats de la recherche seront diffusés dans diverses publications et communications scientifiques.

## BÉNÉFICES ET RISQUES POTENTIELS

---

Il n'y a aucun bénéfice à participer à cette étude.

Il n'y a aucun risque à participer à cette étude.

## PARTICIPATION VOLONTAIRE

---

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que, par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Vous avez donc le droit de vous retirer de l'étude en tout temps, sans pénalité ni justification. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Vous avez également le droit de refuser de répondre à certaines questions lors de l'entretien.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que les chercheurs et les membres de leur équipe puissent utiliser les renseignements recueillis aux fins de la présente recherche à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

## CONFIDENTIALITÉ

---

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entretien seront confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à l'enregistrement et au contenu de sa transcription ainsi qu'aux fiches d'information. Votre nom sera remplacé par un numéro de code dès la transcription de l'entretien. Les noms des personnes mentionnées durant l'entretien seront omis. Le matériel de recherche (fichier audio, transcription, fiches d'information et analyse) sera conservé au bureau des chercheurs pour la durée totale du projet. Ce bureau est fermé à clé et l'accès aux données informatisées est protégé par un mot de passe. Votre formulaire de consentement sera conservé sous clé dans le bureau des chercheurs. L'enregistrement audio sera effacé dans les six mois suivant sa transcription. Cependant, l'entretien transcrit et analysé, les fiches d'information ainsi que le formulaire de consentement seront conservés cinq années suivant la recherche dans le bureau des chercheurs.

---

<sup>1</sup>[http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents\\_soutien/Ens\\_Sup/Commun/Statistiques/Relance/Collegial/Relance\\_collegial\\_FT\\_Sondage\\_2009.pdf](http://www.mesrs.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Commun/Statistiques/Relance/Collegial/Relance_collegial_FT_Sondage_2009.pdf)

## CERTIFICATION

---

Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) du Cégep de Sherbrooke a approuvé le projet de recherche auquel vous êtes invité(e) à participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez joindre le président du CÉR, Alexandre Genest, au 819 564-6350, poste 4392 .

## REMERCIEMENTS

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

## CONSENTEMENT

Ayant pris connaissance de l'information qui précède, je, soussigné(e), accepte de participer à la recherche intitulée « Français écrit au collégial et marché du travail » à titre de sujet. J'autorise Julie Pelletier et Guillaume Lachapelle, chercheurs, à utiliser les données recueillies dans le cadre de la recherche à laquelle je participe.

- Je reconnais avoir été informé(e) de l'objectif et de la nature de la recherche;
- Je comprends qu'aucun bénéfice ni risque n'est associé à la recherche;
- J'ai été informé(e) de la façon dont la confidentialité sera assurée;
- Je suis libre de refuser de participer à l'une ou l'autre des activités de recherche ou encore, je pourrai me retirer en tout temps si je le désire.

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

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir présenté l'objectif, la nature, les bénéfices et les risques ainsi que les éléments de participation volontaire et de confidentialité afférents à la recherche et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature - chercheur \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Signature - chercheur \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

## COORDONNÉES DES CHERCHEURS

---

Julie Pelletier  
819 564-6350, poste 5267  
julie.pelletier@cegepsherbrooke.qc.ca

Guillaume Lachapelle  
819 564-6350, poste 5560  
guillaume.lachapelle@cegepsherbrooke.qc.ca



## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

### Entretiens de groupe – enseignantes et enseignants

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE :

**Français écrit au collégial et marché du travail**

CHERCHEURS :

Julie Pelletier, enseignante  
Guillaume Lachapelle, enseignant  
Département de français  
Cégep de Sherbrooke

### RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS ET PARTICIPANTES

OBJECTIF DE LA RECHERCHE

---

Vous êtes invité(e) à participer à une recherche ayant pour principal objectif d'examiner le processus de développement de la compétence en français écrit dans la formation technique du collégial au regard des attentes et besoins des employeurs en matière de français écrit.

SUJETS

---

Trois enseignants ou enseignantes par programme ou groupe de programmes (y tenant différents rôles) seront interrogé(e)s au cours de deux entretiens de groupe, selon la catégorie d'écrits professionnels<sup>1</sup> enseignés et produits dans la formation :

#### GROUPE 1

Programmes où les écrits professionnels enseignés et produits sont à dominante informative<sup>2</sup> :

- Techniques policières
- Soins infirmiers

#### GROUPE 2

Programmes où les écrits professionnels enseignés et produits sont à dominante incitative<sup>3</sup> :

- Graphisme
- Électrotechnique : Technologie de systèmes ordonnés, Technologie de l'électronique – Télécommunication et Technologie de l'électronique industrielle
- Administration : Techniques de comptabilité et gestion et Gestion de commerces

Notez que les programmes à l'étude ont été sélectionnés pour des fins de comparaison et selon différents critères :

- ils appartiennent à chacune des cinq familles de classification ministérielle;

---

<sup>1</sup> Qu'on les nomme « écrits utilitaires » ou « écrits fonctionnels », ces textes sont issus de l'écriture professionnelle, écriture « réalisée dans l'exercice du métier » (Cros, Lafortune et Morisse, 2009).

<sup>2</sup> Ces écrits servent essentiellement à consigner et à transmettre de l'information. Le concept de « dominante informative » réfère à la fonction référentielle du message selon la théorie de la communication de Roman Jakobson.

<sup>3</sup> Ces écrits servent essentiellement à inciter à l'action. Le concept de « dominante incitative » réfère à la fonction conative du message selon la théorie de la communication de Roman Jakobson.

- leurs finissantes et finissants obtiennent un taux de réussite à l'Épreuve uniforme de français (EUF) allant de faible à élevé;
- ils sont rattachés à des domaines d'emploi où la compétence en français écrit est sollicitée de manière variée.

#### VOTRE CONTRIBUTION À LA RECHERCHE

Si vous acceptez de contribuer à l'étude, vous serez appelé(e) à participer à un entretien de groupe au cours duquel vous aurez à :

- apporter un éclairage sur certaines réponses à un sondage mené auprès d'enseignants et d'enseignantes de différents établissements du réseau collégial quant à leurs pratiques liées au développement de la compétence en français écrit;
- échanger sur des pistes d'action ayant pour but l'amélioration du développement de la compétence en français écrit lié aux écrits professionnels des domaines d'emplois afférents à vos programmes d'études respectifs.

#### CONDITIONS DES ENTRETIENS

Chacun des entretiens, d'une durée d'environ 120 minutes, sera effectué dans un local du cégep de Sherbrooke. Les deux chercheurs seront présents lors des entretiens; l'un d'eux agira à titre d'intervieweur et l'autre sera responsable des éléments techniques et de la prise de notes. Un enregistrement vidéo ainsi qu'une transcription écrite seront produits avec votre permission; vous aurez à signer un formulaire de consentement à cet égard. De plus, les chercheurs rempliront avec vous une fiche d'information sociodémographique.

#### USAGE DES DONNÉES

Les renseignements recueillis au cours des entretiens serviront, d'une part, à éclairer certains résultats d'un sondage menés auprès d'enseignants et d'enseignantes de différents établissements du réseau collégial. Ils serviront, d'autre part, à la recommandation de pistes d'action visant à améliorer le développement de la compétence en français écrit lié aux écrits professionnels des domaines d'emplois afférents à vos programmes d'études respectifs et, par extension, dans d'autres programmes de formation technique. Les résultats de la recherche seront diffusés dans diverses publications et communications scientifiques.

#### BÉNÉFICES ET RISQUES POTENTIELS

Il n'y a aucun bénéfice à participer à cette étude.  
Il n'y a aucun risque à participer à cette étude.

#### PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que, par ailleurs, vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Vous avez donc le droit de vous retirer de l'étude en tout temps, sans pénalité ni justification. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Vous avez également le droit de refuser de répondre à certaines questions lors de l'entretien.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que les chercheurs et les membres de leur équipe puissent utiliser les renseignements recueillis aux fins de la présente recherche à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

## CONFIDENTIALITÉ

---

Il est entendu que les renseignements recueillis lors des entretiens seront confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux enregistrements et au contenu de leur transcription ainsi qu'aux fiches d'information sociodémographique. Votre nom sera remplacé par un numéro de code dès la transcription des entretiens. Les noms des personnes mentionnées durant les entretiens seront omis. Le matériel de recherche (fichiers vidéo, transcriptions, fiches d'information sociodémographique et analyses) sera conservé au bureau des chercheurs pour la durée totale du projet. Ce bureau est fermé à clé et l'accès aux données informatisées est protégé par un mot de passe. Votre formulaire de consentement sera conservé sous clé dans le bureau des chercheurs. Les enregistrements vidéo seront effacés dans les six mois suivant leur transcription. Cependant, les entretiens transcrits et analysés, les fiches d'information sociodémographique ainsi que les formulaires de consentement seront conservés cinq années suivant la recherche dans le bureau des chercheurs.

## CERTIFICATION

---

Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) du Cégep de Sherbrooke a approuvé le projet de recherche auquel vous êtes invité(e) à participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez joindre le président du CÉR, Alexandre Genest, au 819 564-6350, poste 4392 .

## REMERCIEMENTS

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

## CONSENTEMENT

Ayant pris connaissance de l'information qui précède, je, soussigné(e), accepte de participer à la recherche intitulée « Français écrit au collégial et marché du travail » à titre de sujet. J'autorise Julie Pelletier et Guillaume Lachapelle, chercheurs, à utiliser les données recueillies dans le cadre de la recherche à laquelle je participe.

- Je reconnais avoir été informé(e) de l'objectif et de la nature de la recherche;
- Je comprends qu'aucun bénéfice ni risque n'est associé à la recherche;
- J'ai été informé(e) de la façon dont la confidentialité sera assurée;
- Je suis libre de refuser de participer à l'une ou l'autre des activités de recherche ou encore, je pourrai me retirer en tout temps si je le désire.

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

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir présenté l'objectif, la nature, les bénéfices et les risques ainsi que les éléments de participation volontaire et de confidentialité afférents à la recherche et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature - chercheur \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Signature - chercheur \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

### COORDONNÉES DES CHERCHEURS

Julie Pelletier  
819 564-6350, poste 5267  
julie.pelletier@cegepssherbrooke.qc.ca

Guillaume Lachapelle  
819 564-6350, poste 5560  
guillaume.lachapelle@cegepssherbrooke.qc.ca

## **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

### **Discussions de groupes – Repcar/Repfran**

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE :

**Français écrit au collégial et marché du travail**

CHERCHEURS :

Julie Pelletier, enseignante  
Guillaume Lachapelle, enseignant  
Département de français  
Cégep de Sherbrooke

#### **RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS ET PARTICIPANTES**

OBJECTIF DE LA RECHERCHE

---

Vous êtes invité(e) à participer à une recherche ayant pour principal objectif d'examiner la contribution de la formation spécifique des programmes techniques du collégial au développement de la compétence à produire des écrits professionnels au regard des attentes des employeurs.

SUJETS

---

Des répondants et répondantes de la réussite (du réseau Repcar) et des répondants et répondantes du dossier du français (du réseau Repfran) de différents établissements du réseau collégial seront invités à participer aux discussions. Les réseaux Repcar et Repfran ont été créés par le Carrefour de la réussite au collégial, lui-même créé par la Fédération des cégeps. Dans le cadre de leurs fonctions, les répondants et répondantes des deux réseaux interviennent notamment auprès des enseignants et enseignantes de la formation spécifique des programmes techniques. Les repcars offrent un soutien à la réussite et à la persévérance et contribuent ainsi à l'amélioration de la diplomation des étudiantes et des étudiants. De leur côté, les repfrans contribuent à la valorisation et à l'amélioration des compétences langagières en français dans leur établissement respectif.

VOTRE CONTRIBUTION À LA RECHERCHE

---

Si vous acceptez de contribuer à l'étude, vous serez appelé(e) à participer à des discussions de groupes au cours desquelles vous aurez à :

- apporter un éclairage aux données recueillies dans des phases antérieures de la recherche auprès d'enseignants et d'enseignantes de différents établissements du réseau collégial quant à leurs pratiques liées au développement de la compétence en français écrit;
- échanger sur des pistes d'action ayant pour but l'amélioration du développement de la compétence à produire des écrits professionnels.

## CONDITIONS DES DISCUSSIONS

---

Les discussions auront lieu dans une salle de conférence parmi les activités de la Journée Repcar et Repfran du 8 avril 2016. Elles s'effectueront en deux temps. En premier lieu, les participantes et participants seront appelés à discuter en petits groupes d'environ cinq personnes autour de cinq questions; une représentante ou un représentant de table sera nommé pour prendre en note les faits saillants de la discussion. En deuxième lieu, les représentantes et représentants de table seront appelés à participer à une discussion en grand groupe avec les autres représentantes et représentants de table, discussion qui sera animée par l'un des chercheurs. L'autre chercheur sera responsable des éléments techniques et de la prise de notes. Les deux volets de la discussion, en petits groupes et en grand groupe, dureront environ une heure au total. La prise de notes sera effectuée avec votre permission; vous aurez à signer le présent formulaire de consentement à cet égard. De plus, les chercheurs récolteront, à même ce formulaire, quelques données sociodémographiques.

## USAGE DES DONNÉES

---

Les renseignements recueillis au cours des discussions serviront, d'une part, à éclairer les données recueillies dans des phases antérieures de la recherche auprès d'enseignants et d'enseignantes de différents établissements du réseau collégial. Ils serviront, d'autre part, à la recommandation de pistes d'action visant à améliorer le développement de la compétence à produire des écrits professionnels dans les programmes de la formation technique. Les résultats de la recherche seront diffusés dans diverses publications et communications scientifiques.

## BÉNÉFICES ET RISQUES POTENTIELS

---

Il n'y a aucun bénéfice à participer à cette étude.  
Il n'y a aucun risque à participer à cette étude.

## PARTICIPATION VOLONTAIRE

---

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que, par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Vous avez donc le droit de vous retirer de l'étude en tout temps, sans pénalité ni justification. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Vous avez également le droit de refuser de répondre à une ou plusieurs questions lors des discussions.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que les chercheurs et les membres de leur équipe puissent utiliser les renseignements recueillis aux fins de la présente recherche à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

## CONFIDENTIALITÉ

---

Il est entendu que les renseignements recueillis lors des discussions seront confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux notes prises au cours de leur déroulement ainsi qu'aux données sociodémographiques. Les noms des personnes mentionnées durant les discussions seront omis. Votre formulaire de consentement, incluant vos données sociodémographiques, ainsi que le matériel de recherche (notes et analyses) seront conservés cinq années suivant la recherche au bureau des chercheurs. Ce bureau est fermé à clé et l'accès aux données informatisées est protégé par un mot de passe.

## CERTIFICATION

---

Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) du Cégep de Sherbrooke a approuvé le projet de recherche auquel vous êtes invité(e) à participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de

recherche au plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez joindre le président du CÉR, Alexandre Genest, au 819 564-6350, poste 4392 .

## CONSENTEMENT

Ayant pris connaissance de l'information qui précède, je, soussigné(e), accepte de participer à la recherche intitulée « Français écrit au collégial et marché du travail » à titre de sujet. J'autorise Julie Pelletier et Guillaume Lachapelle, chercheurs, à utiliser les données recueillies dans le cadre de la recherche à laquelle je participe.

- Je reconnais avoir été informé(e) de l'objectif et de la nature de la recherche;
- Je comprends qu'aucun bénéfice ni risque n'est associé à la recherche;
- J'ai été informé(e) de la façon dont la confidentialité sera assurée;
- Je suis libre de refuser de participer à l'une ou l'autre des activités de recherche ou encore, je pourrai me retirer en tout temps si je le désire.

Signature : \_\_\_\_\_

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

Prénom : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir présenté l'objectif, la nature, les bénéfices et les risques ainsi que les éléments de participation volontaire et de confidentialité afférents à la recherche et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.



Julie Pelletier  
Date : Le 8 avril 2016



Guillaume Lachapelle  
Date : Le 8 avril 2016

## DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

1. Numéro de table de discussion : \_\_\_\_\_

2. Genre

Femme

Homme

3. Réseau d'appartenance (cochez toutes les réponses qui s'appliquent)

Repcar

Repfran

4. Établissement d'appartenance (cochez toutes les réponses qui s'appliquent)

Privé

Public

D'une grande région métropolitaine (Montréal, Québec)

D'une autre région

5. Fonction actuelle (cochez toutes les réponses qui s'appliquent)

Enseignant/Enseignante

Conseiller/Conseillère pédagogique

Cadre

Autre : \_\_\_\_\_

6. Discipline d'enseignement actuelle ou antérieure

Ne s'applique pas

Discipline : \_\_\_\_\_

7. Programme(s) rattaché(s) à la discipline d'enseignement actuelle ou antérieure

Ne s'applique pas

Programme(s) : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Nombre approximatif d'années d'enseignement

Ne s'applique pas

Moins de 2 ans

De 2 à 4 ans

De 5 à 8 ans

De 9 et 12 ans

De 13 à 16 ans

De 17 à 20 ans

Plus de 20 ans

9. Avez-vous déjà été ou êtes-vous un employeur de diplômés du programme dans lequel vous enseignez ou avez déjà enseigné?

Oui

Non

10. Diriez-vous que vous aimez écrire...

Pas du tout

Un peu

Assez

Beaucoup

11. Comment vous considérez-vous sur le plan de la compétence en français écrit (par rapport à vos collègues)?

Très peu compétent(e)

Peu compétent(e)

Moyennement compétent(e)

Plutôt compétent(e)

Très compétent(e)

12. Selon vous,...

	Non	Plutôt non	Plutôt oui	Oui
écrire s'apprend par la pratique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
on est doué pour l'écriture ou on ne l'est pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
écrire s'apprend en lisant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
écrire s'apprend par l'enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. QUESTION FACULTATIVE : En ce qui concerne les enseignantes et enseignants de la formation spécifique de programmes techniques de votre établissement, est-ce qu'il y a des observations dont vous voudriez faire part aux chercheurs?

---

---

---

---

#### REMERCIEMENTS

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

#### COORDONNÉES DES CHERCHEURS

Julie Pelletier  
819 564-6350, poste 5267  
julie.pelletier@cegepsherbrooke.qc.ca

Guillaume Lachapelle  
819 564-6350, poste 5560  
guillaume.lachapelle@cegepsherbrooke.qc.ca



## **Annexe C**

# **Certificat d'éthique de la recherche du Cégep de Sherbrooke**



# Certificat d'éthique

**Le présent certificat atteste que le projet de recherche;**

**Numéro : 2014-04**

**Intitulé : *Français écrit au collégial et marché du travail***

**a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche (CÉR) dont le mandat est de s'assurer que les projets menés par les chercheurs affiliés au Cégep de Sherbrooke respectent les principes et les règles régissant la recherche avec des sujets humains.**

**Le projet a été évalué lors d'un comité restreint tenu le 29-08-14 en présence des membres suivants:**

- Kim Noël-Boulet, président intérimaire**
- Louise Bouchard, secrétaire**

**Émis à Sherbrooke, ce 29 AOÛT 2014**

---

**Kim Noël-Boulet, président intérimaire du comité**

Tout changement au protocole visé par le présent certificat doit être soumis au CÉR pour une nouvelle approbation.

