

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Analyse des facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la
langue des élèves de Sciences humaines

Par
Stéphanie Marois

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en enseignement (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Avril 2017
©Marois Stéphanie, 2017

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Analyse des facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la
langue des élèves de Sciences humaines

par

Stéphanie Marois

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Sawsen Lakhal

Directrice d'essai

Renée Claude Bilodeau

Évaluatrice de l'essai

Essai accepté en avril 2017

REMERCIEMENTS

Tant de personnes ont contribué à la réalisation de ce projet. Autant de gens d'exception, compréhensifs et apportant leur soutien à différents niveaux. Partageant ma vie depuis dix-huit ans déjà, mon amour François, ma douce moitié, mon phare, celui avec qui je partage tout, qui est toujours là pour me soutenir et m'encourager, merci pour ta patience et ton réconfort. Nos deux enfants, David et Julia, qui sont les petits soleils de ma vie et le centre de mon univers, merci de votre compréhension et de votre amour. Je tiens également à remercier toute ma famille : ma mère, mon père, mon beau-père, ma belle-mère et mes frères, pour tous les encouragements.

Mes collègues de travail ont également été très importants tout au long de mon parcours. Marie-Josée, ma merveilleuse collègue avec qui j'entretiens une précieuse amitié, merci pour ton écoute, ton grand cœur, ton dynamisme et ton soutien au quotidien. C'est un réel privilège de partager avec toi bien plus qu'un bureau, mais des échanges riches et constructifs, autant que de petits moments de folie. Merci à Sylvain, pour tes conseils et ton expertise, en plus de m'avoir permis de réaliser la passation de mon questionnaire dans tes deux groupes. Merci également à mes autres collègues du département de Sciences humaines, pour vos appuis tout au long de mon parcours.

Un merci bien spécial à celle qui m'a accompagné depuis le tout début, Chantale Lévesque, conseillère pédagogique et répondante locale PERFORMA. Merci pour tes conseils si précieux, ta grande disponibilité et ton assistance autant pédagogique que personnelle. Tu trouves toujours une place dans ton horaire chargé pour discuter avec nous et proposer des stratégies innovatrices. Merci d'avoir pris le temps de me rencontrer lorsque j'étais déboussolée ou dans le néant au cours de mon

projet. Tu as été comme une douce lumière apaisante pour moi, une guide de confiance, pour me montrer la bonne route à suivre et m'encourager à chacune des étapes.

Dès le départ, j'ai eu l'immense privilège d'être accompagnée par la meilleure directrice qui soit, Sawsen Lakhali. Toujours disponible et à l'écoute, malgré un horaire plus que chargé, tu as toujours été en mesure de me diriger de façon constructive et enrichissante. Malgré une distance géographique, j'ai toujours ressenti une sincère proximité avec toi, des commentaires toujours constructifs et une belle relation de confiance. Merci infiniment!

Finalement, comment ne pas remercier les élèves qui ont accepté de participer à ma recherche! Premièrement, les 43 élèves de Sciences humaines de deuxième année, qui ont répondu à un long questionnaire de façon rigoureuse et honnête, ce qui a permis de faire ressortir des faits importants et surprenants en lien avec la maîtrise de la langue. Ensuite, un immense merci aux cinq élèves qui, en plus d'avoir rempli le questionnaire, ont participé à la réalisation du groupe d'entretien, soit une discussion de deux heures si intéressante et enrichissante, qui m'a permis d'optimiser mon analyse. Mon essai ne serait pas le même sans les propos présentés lors du groupe d'entretien. Celui-ci a également permis de faire ressortir des facteurs émergents à la perception de l'importance de la maîtrise de la langue. Vous n'avez pas eu peur d'affirmer vos convictions et vos croyances en lien avec le sujet, et de partager des situations vécues.

SOMMAIRE

À la suite de certaines observations liées à la maîtrise de la langue chez les élèves de Sciences humaines, nous avons tenté de comprendre ce qui faisait en sorte que certains élèves se préoccupaient de la langue, alors que d'autres non. Nous avons également remarqué une valorisation de l'anglais, au détriment du français, chez ces élèves. Malgré une multitude de services, outils et ressources mis à leur disposition, certains élèves ne semblent pas se préoccuper de l'importance de la maîtrise de la langue. En 2011, les enseignantes et enseignants du département avaient tenté une expérimentation où ils avaient augmenté, durant une session, la pénalité associée à la maîtrise de la langue à 20 %, plutôt que les 10 % prévu. À la suite de cela, les élèves ont semblé se préoccuper davantage de la maîtrise de la langue dans les différents travaux à présenter. Le fait que certains élèves ne semblent pas se préoccuper de la maîtrise de la langue a fait en sorte que les enseignantes et enseignants du département ont développé des stratégies pour les motiver à lire et à écrire, dont la lecture d'un livre obligatoire à la première session, de nombreux travaux écrits à réaliser, des recherches, des résumés, des recommandations au centre d'aide, etc. Malgré tout, ceux-ci observent des propos et comportements qui démontrent une démotivation en ce qui concerne la maîtrise de la langue. C'est pourquoi nous avons voulu nous pencher sur cette problématique et décrire les facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue par les élèves de Sciences humaines. Selon nous, la motivation est en lien avec la perception des élèves, et différents facteurs influencent cette perception et gravitent autour de l'élève, dont ses caractéristiques personnelles, sa famille, ses enseignantes et enseignants, le système scolaire, la langue française, le monde du travail et la société.

Notre cadre de référence est constitué de différentes théories en lien avec la perception et la motivation. Par exemple, nous utilisons la dynamique motivationnelle de Viau (1994, 2009) et le modèle de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire de Barbeau (1993, 1994), afin d'établir des liens entre la motivation des élèves et la perception de l'importance de la maîtrise de la langue. Nous avons également considéré la théorie de l'apprentissage de Biggs (1988) pour établir s'il existait des liens entre la perception des élèves et les approches d'apprentissage. Nous avons sélectionné des concepts comme la perception et la maîtrise de la langue, afin de mieux comprendre le phénomène. Nous avons comme objectifs spécifiques de dresser un portrait juste de l'importance de la maîtrise de la langue des élèves de Sciences humaines, d'identifier les facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue et de différencier les élèves de calibres scolaires différents sur ces facteurs constitutifs.

En ce qui concerne la méthodologie, nous avons choisi de mener une recherche descriptive de type mixte, sans prédominance pour l'approche quantitative ou qualitative. Nous avons décidé d'utiliser deux méthodes de collectes de données afin d'enrichir l'interprétation des données. Dans un premier temps, nous avons fait la passation d'un questionnaire dans deux cours du programme. Quarante-trois élèves ont participé à cette collecte. Quelques mois après l'analyse de ces données, nous avons tenu un groupe d'entretien, afin d'explorer plus en profondeur certaines réponses qui nous semblaient surprenantes, en plus d'un nouvel élément : la perception des enseignantes et enseignants. Cinq élèves ont participé à cette rencontre. La combinaison de ces deux méthodes a réellement favorisé une meilleure compréhension du phénomène.

La présentation et l'interprétation des résultats nous démontrent que la perception des élèves varie beaucoup selon les différents éléments présentés. La perception de la maîtrise de la langue est somme toute positive, malgré les observations faites en classe. De nombreux facteurs constitutifs influent sur la

perception de la maîtrise de la langue des élèves. Les propos du groupe d'entretien ont même permis de dégager des facteurs constitutifs émergents que nous n'avions pas anticipés. En observant la perception des élèves selon les calibres scolaires, nous constatons une réelle variation selon les différents facteurs constitutifs. Les élèves de calibre fort ont une meilleure perception de l'importance de la langue en général. Ils s'investissent davantage dans leurs études, consacrent moins d'heures à un travail rémunéré et réalisent l'importance de la maîtrise de la langue dans différentes sphères de leur vie. Ils semblent également plus conscients des enjeux sociaux liés à la préservation de la langue française. Ils accordent d'ailleurs plus d'importance au français qu'à l'anglais. En ce qui a trait aux élèves ayant un calibre scolaire faible, ceux-ci semblent se préoccuper davantage de la maîtrise de la langue pour ne pas perdre de points en raison de la pénalité accordée. Nous remarquons également que ceux-ci s'en tiennent à ce qui est demandé en classe. Ils ne font pas beaucoup de lecture pour leur plaisir personnel. Pour ce qui est de l'importance de la maîtrise de la langue pour la vie citoyenne, la perception entre les élèves de calibres faible et fort est très éloquente : ceux de calibre faible ne voient pas l'importance de la maîtrise de la langue et ce que cela implique pour un citoyen qui veut être engagé et responsable. En ce qui concerne la vie scolaire, il n'y a pas de différence significative entre les élèves des trois calibres scolaires. Tous sont d'accord pour dire que la maîtrise de la langue est importante ou très importante. En ce qui concerne la valorisation du bilinguisme, nous remarquons que les élèves du calibre fort accordent plus d'importance au français, alors que ceux du calibre faible accordent plus d'importance à l'anglais. Cela semble logique, puisque les élèves de calibre fort ont une meilleure perception et une vision plus globale de l'importance de la maîtrise de la langue dans différentes sphères de leur vie, ainsi que des enjeux associés à la langue française au Québec.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE.....	5
LISTE DES TABLEAUX	14
LISTE DES FIGURES.....	16
INTRODUCTION.....	17
PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE.....	20
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	20
1.1 Évolution du problème linguistique	20
1.2 La maîtrise de la langue au collégial	25
1.2.1 Les actions gouvernementales au regard d'une meilleure maîtrise de la langue au collégial	25
1.2.2 La maîtrise de la langue par les élèves des programmes préuniversitaires au collégial au Québec	27
1.2.3 La politique institutionnelle de valorisation de la langue française (PIVLF) du Cégep de Baie-Comeau.....	30
1.2.4 Les stratégies développées au département de Sciences humaines du Cégep de Baie-Comeau pour une meilleure maîtrise de la langue	31
1.2.4.1 Expérimentation au sein du département de Sciences humaines.....	33
2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE	35
2.1 La motivation	36
2.2 Les approches d'apprentissage.....	37
2.3 La perception des enseignantes et des enseignants du collégial	37

2.4 Les facteurs sociaux	37
2.5 Objectif général de la recherche	38
DEUXIÈME CHAPITRE : LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	40
1. LA PERCEPTION	41
1.1 L'origine de la perception	41
1.2 Les approches théoriques en lien avec la perception.....	42
1.2.1 La cognition.....	42
1.2.2 La métacognition.....	44
1.3 La perception de l'importance de la maîtrise de la langue.....	46
1.3.1 Le facteur motivationnel lié à la perception	47
1.3.1.1 Le modèle de la dynamique motivationnelle de	
Viau (1994, 2009)	48
1.3.1.2 Le modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire de Barbeau (1993, 1994).....	50
1.3.2 La perception selon les approches de l'apprentissage.....	51
1.3.2.1 La théorie de l'apprentissage (<i>Approaches to Studying Inventory</i>) de Biggs (1988)	51
1.3.3 La perception des enseignantes et des enseignants du collégial au regard de la maîtrise de la langue	55
1.3.4 Les facteurs sociaux en lien avec la perception	59
2. LA MAÎTRISE DE LA LANGUE	60
2.1 La maîtrise de la langue.....	60
2.2 Les compétences langagières	61
2.3 La théorie du Rapport à l'Écrit de Chartrand et Prince (2009).....	63
3. LA MAÎTRISE DE LA LANGUE DANS LE PROGRAMME SCIENCES HUMAINES AU COLLÉGIAL.....	65

3.1 L'importance de la maîtrise de la langue dans le programme de Sciences humaines.....	65
4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE.....	69
TROISIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE	70
1. TYPE D'ESSAI ET DE RECHERCHE.....	70
2. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	72
3. PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS	75
4. TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	76
4.1 Le questionnaire	76
4.2 Le groupe d'entretien	79
5. MÉTHODE DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES.....	82
6. ASPECTS ÉTHIQUES	83
7. MOYENS PRIS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ	86
QUATRIÈME CHAPITRE : LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	89
1. PROFIL DES RÉPONDANTES ET RÉPONDANTS	90
1.1 Du questionnaire	90
1.2 Du groupe d'entretien	92
2. PORTRAIT DE LA PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA MAITRISE DE LA LANGUE DES ELEVES DE SCIENCES HUMAINES	93
2.1 La maîtrise de la langue.....	93
2.1.1 La maîtrise de la langue dans la communication écrite.....	95
2.1.2 La maîtrise de la langue dans la communication orale	96
2.1.3 La maîtrise de la langue comme un ensemble complexe de différentes composantes de la communication	98
2.1.4 Le seuil minimal requis de la maîtrise de la langue	99
2.2 Le facteur motivationnel lié à la perception	100
2.2.1 La dynamique motivationnelle des élèves de Sciences humaines	100

2.2.2 Les sources motivationnelles des élèves de Sciences humaines	102
2.2.3 La valeur de la lecture	105
2.2.4 La valeur de l'écriture	107
2.3 La maîtrise de la langue dans différentes sphères de la vie des élèves	108
3 FACTEURS CONSTITUTIFS DE LA PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA MAÎTRISE DE LA LANGUE.....	114
3.1 Facteurs liés à l'élève	114
3.1.1 Nombre d'heures consacrées aux études et aux travaux et à un travail rémunéré	114
3.1.2 Les troubles d'apprentissage.....	116
3.1.3 Lacunes présentes depuis le primaire.....	117
3.1.4 Le sexe	119
3.1.5 Le degré d'autonomie	121
3.1.6 Le plaisir de lire	121
3.1.7 Les approches d'apprentissage de Biggs (1988).....	124
3.1.8 La motivation personnelle.....	128
3.2 Facteurs liés à la famille.....	131
3.2.1 Le niveau de scolarité des parents.....	131
3.2.2 L'encadrement	132
3.3 Facteurs liés aux enseignantes et enseignants.....	132
3.3.1 La conscientisation.....	133
3.3.2 Les méthodes pédagogiques employées	135
3.3.3 La précarité des enseignantes et enseignants du secondaire.....	136
3.3.4 La constance dans les exigences	138
3.4 Facteurs liés au système scolaire.....	141
3.4.1 La Politique institutionnelle de la valorisation de la langue française du Cégep de Baie-Comeau.....	141
3.4.2 L'Épreuve uniforme de français et les autres mesures valorisant la maîtrise de la langue	143

3.4.3 La transition secondaire collégiale et les attentes selon le niveau scolaire	144
3.4.4 Le programme de Sciences humaines	146
3.4.4.1 Les différentes disciplines	146
3.4.4.2 La nature des travaux.....	148
3.5 Facteurs liés à la langue française	150
3.5.1 Les particularités de la langue.....	150
3.6 Facteurs liés au monde du travail.....	151
3.6.1 La crédibilité et le professionnalisme	151
3.6.2 Le type de profession envisagée	154
3.6.3 Le niveau de scolarité	158
3.7 Facteurs liés à la société.....	159
3.7.1 Le bilinguisme	159
3.7.2 La situation géographique.....	162
3.7.3 Le devoir de citoyen.....	163
4. LES FACTEURS CONSTITUTIFS DE LA PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA MAÎTRISE DE LA LANGUE SELON LES DIFFÉRENTS CALIBRES SCOLAIRES.....	168
4.1 Répartition des élèves selon le calibre scolaire.....	168
4.2 Facteurs liés à l'élève	169
4.2.1 La motivation personnelle.....	169
4.2.2 Les heures consacrées aux études par semaine.....	170
4.2.3 Heures consacrées à un travail rémunéré	171
4.2.4 Le plaisir de lire	172
4.2.5 L'importance de la langue française pour la vie personnelle.....	174
4.2.6 Les approches d'apprentissage utilisées	175
4.2.7 La perception de ses habiletés.....	179
4.3 Facteurs liés au système scolaire.....	181
4.3.1 L'importance de la langue française dans leur vie scolaire	181

4.3.2 Le niveau de maîtrise de la langue à atteindre pour l'entrée à l'université	182
4.3.3 Le programme de Sciences humaines	183
4.3.3.1 Les différentes disciplines du programme.....	185
4.4 Facteurs liés au monde du travail.....	186
4.4.1 L'importance de la langue française pour la future vie professionnelle.....	186
4.4.2 Niveau de maîtrise de la langue pour le marché du travail.....	187
4.5 Facteurs liés à la société.....	188
4.5.1 L'importance de la langue française pour la vie citoyenne	188
4.5.2 Niveau de maîtrise de la langue à atteindre pour l'exercice de la citoyenneté.....	190
4.5.3 Le bilinguisme	191
CONCLUSION.....	193
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	199
ANNEXE A : QUESTIONNAIRE	204
ANNEXE B : SCHÉMA D'ENTREVUE DU GROUPE D'ENTRETIEN	219
ANNEXE C : LETTRE D'AUTORISATION DE LA DIRECTION DES ÉTUDES;	221
ANNEXE D : FORMULAIRE DE DEMANDE DE CERTIFICATION ÉTHIQUE DU CÉGEP DE BAIE-COMEAU	223
ANNEXE E : CERTIFICATION ÉTHIQUE DU CÉGEP DE BAIE-COMEAU	228
ANNEXE F : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À PARTICIPER AU QUESTIONNAIRE.....	231
ANNEXE G : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À PARTICIPER AU GROUPE D'ENTRETIEN	235

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Caractéristiques des participantes et participants à l'étude	91
Tableau 2	Les activités liées à la maîtrise de la langue (lecture et écriture) effectuées dans les cours du programme des participantes et participants	101
Tableau 3	Les sources motivationnelles des élèves en sciences humaines (Barbeau, 1993)	103
Tableau 4	La perception des élèves de la valeur de la lecture	106
Tableau 5	La perception des élèves de la valeur de l'écriture.....	107
Tableau 6	La maîtrise de la langue dans les différentes sphères de la vie : entrée à l'université, marché du travail et exercice de la citoyenneté	109
Tableau 7	Propos des participantes et des participants pour la dimension marché du travail.....	110
Tableau 8	Propos des participantes et des participants pour la dimension exercice de la citoyenneté	111
Tableau 9	La maîtrise de la langue dans les différentes sphères de la vie : vie personnelle, vie scolaire, future vie professionnelle, vie citoyenne et dans le programme de sciences humaines	113
Tableau 10	Le nombre d'heures par semaine consacré aux études, aux travaux et à un travail rémunéré.....	115
Tableau 11	Portrait des différents types de lectures des élèves	122
Tableau 12	Éléments en lien avec le plaisir de lire	123
Tableau 13	Les approches d'apprentissage de Biggs (1988)	125
Tableau 14	Le plus haut niveau de scolarité atteint par leurs parents	131

Tableau 15	L'importance accordée aux différentes disciplines des sciences humaines par les participantes et participants	147
Tableau 16	Degrés de préparation du programme des sciences humaines à certaines habiletés, tel que perçus par les participantes et participants	148
Tableau 17	Le niveau de maîtrise que les élèves doivent atteindre au terme de leurs études collégiales dans le programme Sciences humaines selon les participantes et participants	164
Tableau 18	La considération de la langue française dans les différentes sphères de la vie des élèves	164
Tableau 19	Les lectures des différents types d'ouvrage selon le calibre scolaire	174
Tableau 20	Les approches d'apprentissage utilisées par les élèves selon le calibre scolaire.....	176
Tableau 21	La perception des élèves de certaines de leurs habiletés, selon le calibre scolaire.....	180
Tableau 22	La perception des élèves du degré de préparation du programme de sciences humaines dans le développement de certaines habiletés liées à la maîtrise de la langue	183
Tableau 23	La perception des élèves des différentes disciplines du programme Sciences humaines.....	185

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Perception de la maîtrise de la langue	94
Figure 2	Sources de motivation pour la maîtrise de la langue dans les rédactions	129
Figure 3	Les sources de motivation selon le calibre scolaire.....	169
Figure 4	Heures consacrées aux études par semaine selon le calibre scolaire.....	171
Figure 5	Heures travaillées selon le calibre scolaire.....	172
Figure 6	Lecture pour le plaisir personnel selon le calibre scolaire	173
Figure 7	Importance de la langue française pour la vie personnelle selon le calibre scolaire.....	175
Figure 8	Importance de la langue française dans la vie scolaire selon le calibre scolaire.....	181
Figure 9	Niveau de maîtrise de la langue à atteindre pour l'entrée à l'université selon le calibre scolaire	182
Figure 10	Importance de la langue française pour la future vie professionnelle selon le calibre scolaire	186
Figure 11	Niveau de maîtrise de la langue à atteindre pour le marché du travail selon le calibre scolaire	187
Figure 12	Importance de la langue française pour la vie citoyenne selon le calibre scolaire	189
Figure 13	Niveau de maîtrise de la langue à atteindre pour l'exercice de la citoyenneté selon le calibre scolaire	190
Figure 14	Importance de l'anglais selon le calibre scolaire	191
Figure 15	Importance du français selon le calibre scolaire.....	192

INTRODUCTION

La question de la maîtrise de la langue est une grande préoccupation sociale. Les répercussions engendrées par une faible maîtrise de la langue sont importantes, et ce, dans différentes sphères de la vie. Ce phénomène social explique l'adoption de certaines lois et politiques gouvernementales et également dans les établissements scolaires. Ces difficultés langagières sont observables dans les différents ordres d'enseignement. Alors que l'on ne retrouve plus de cours de français au collégial, nous observons des lacunes importantes en ce qui concerne la maîtrise de la langue. En tant qu'enseignantes et enseignants à l'ordre collégial, nous avons entre autres, comme objectifs, d'aider les élèves dans leurs apprentissages, de favoriser la construction des connaissances et le développement des compétences, en plus de les accompagner étroitement lorsqu'ils éprouvent des difficultés. La situation est d'autant plus préoccupante dans un programme préuniversitaire comme Sciences humaines, dans lequel les élèves doivent effectuer des lectures et produire des travaux de recherche d'envergure. Ces élèves se dirigent également vers des domaines universitaires qui exigent des habiletés en lecture, en écriture et en communication. Les répercussions engendrées par une faible maîtrise de la langue sont importantes pour les élèves. Par contre, il est difficile d'établir précisément comment les élèves du collégial conçoivent cette réalité et les impacts qui en découlent, en ce qui concerne leurs apprentissages et leur réussite. On ne connaît pas non plus les facteurs constitutifs qui influent sur cette perception. Le thème de cet essai concerne la perception de l'importance de la maîtrise de la langue des élèves du collégial, plus spécifiquement pour le programme Sciences humaines. Au cours des dernières années, de nombreuses mesures ont été prises afin de favoriser une meilleure maîtrise de la langue, dont la réalisation de travaux de recherche, la lecture de livres obligatoires en lien avec les disciplines spécifiques du programme, une expérimentation permettant d'augmenter la pénalité prévue pour la maîtrise de la

langue ainsi que d'autres actions quotidiennes. Par contre, dans la réalité, nous observons toujours des lacunes en ce qui concerne la maîtrise de la langue des élèves du collégial.

Le premier chapitre présentera la problématique de l'essai. Le contexte de la recherche sera présenté en deux parties, soit l'évolution du problème linguistique chez les élèves et la maîtrise de la langue au collégial. Pour celle-ci, il sera question des différentes actions gouvernementales au regard d'une meilleure maîtrise de la langue au collégial, de la maîtrise langagière des élèves des programmes préuniversitaires au collégial, de la politique institutionnelle de valorisation de la langue française du Cégep de Baie-Comeau, ainsi que des différentes actions entreprises par les membres du département de Sciences humaines au cours des dernières années, dont une expérimentation ayant eu lieu en 2011. Dans la deuxième partie, nous présenterons le problème de recherche de l'essai, dans lequel seront exposés les éléments qui façonnent la perception des élèves, dont la motivation, les approches d'apprentissage, la perception des enseignantes et enseignants, et les facteurs sociaux. Enfin, nous préciserons, dans la troisième partie de ce chapitre, l'objectif général de la recherche.

Le deuxième chapitre précisera le cadre de référence dans lequel seront présentés les concepts centraux de notre recherche, soit la perception et la maîtrise de la langue. En ce qui concerne la perception, il sera question de son origine, des approches théoriques associées, soient la cognition et la métacognition. Seront ensuite analysés la perception de l'importance de la maîtrise de la langue, incluant le facteur motivationnel pour lequel seront retenus les modèles de Viau (1994,2009) et de Barbeau (1993,1994), les approches d'apprentissage, selon la théorie de l'apprentissage de Biggs (1988), la perception des enseignantes et des enseignants, ainsi que les facteurs sociaux en lien avec la perception. De plus, en ce qui a trait à la maîtrise de la langue, nous décrirons celle-ci en lien avec les compétences langagières, en plus de la théorie du Rapport à l'écrit de Chartrand et Prince (2009).

Ensuite, la maîtrise de la langue sera présentée dans le contexte spécifique du collégial, pour le programme Sciences humaines. Nous concluons ce chapitre en précisant les trois objectifs spécifiques de recherche.

Le troisième chapitre exposera la méthodologie que nous avons adoptée afin de répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche. Plus précisément, nous présenterons notre approche méthodologique, la posture épistémologique et l'approche méthodologique, les participantes et les participants, les techniques et les instruments de collecte de données, la méthode de traitement et d'analyse des données, les aspects éthiques et les moyens pris pour assurer la scientificité du travail.

Le quatrième chapitre révélera la présentation et l'interprétation des résultats. Nous présenterons d'abord le profil des répondantes et des répondants selon les deux instruments de collecte de données. Ensuite, un portrait de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue des élèves de Sciences humaines sera présenté, à partir de la maîtrise de la langue dans le contexte scolaire, du facteur motivationnel lié à la perception et de la maîtrise de la langue dans les différentes sphères de la vie des élèves. Également, nous dresserons une liste des différents facteurs constitutifs pouvant avoir de l'influence sur la perception de l'importance de la maîtrise de la langue des élèves. De plus, ces mêmes facteurs constitutifs seront présentés selon les différents calibres scolaires des élèves.

En guise de conclusion, nous ferons ressortir les faits saillants concernant nos trois objectifs spécifiques. Nous ferons également ressortir les facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue les plus influents pour les élèves. Ensuite, nous préciserons les limites de l'essai. Nous terminerons ce chapitre en proposant quelques perspectives de recherche future.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de recherche. Il sera question du contexte dans lequel la problématique s'insère et du problème qui en découle. À la fin de ce chapitre émergent la visée et l'objectif général de la recherche.

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Il sera ici question de l'importance de la maîtrise de la langue pour les élèves de l'ordre d'enseignement collégial. De plus, les problèmes engendrés par la non-maîtrise de la langue seront abordés.

1.1 Évolution du problème linguistique

Ce n'est pas d'hier que l'on s'intéresse à la maîtrise de la langue française des jeunes au Québec. Depuis des années, cette préoccupation est constante dans différents secteurs : les institutions scolaires, l'administration publique, les médias, le monde du travail, la technologie, les services aux consommateurs, etc. Par exemple, du point de vue économique, la non-maîtrise de la langue des jeunes Québécois a des répercussions importantes, puisque « selon Statistique Canada, 24 % des adultes québécois ont de la difficulté à lire des documents le moins complexes. On estime par ailleurs à 1,2 milliard de dollars les coûts que l'illettrisme (analphabétisme fonctionnel) entraîne pour les entreprises québécoises. » (Maurais, 1999, p. 256). En plus des répercussions d'ordre économique, la non-maîtrise de la langue peut avoir des impacts dans d'autres contextes de la vie de l'élève,

tant sociale que personnelle. C'est ce qui peut expliquer l'adoption de certaines lois et politiques par les différents paliers de gouvernements et les établissements scolaires. Ce phénomène de la non-maîtrise de la langue chez les jeunes peut également avoir des conséquences négatives par rapport au décrochage scolaire, au faible taux de diplomation, à l'apprentissage et à la réussite. C'est une situation qui est présente chez les enfants de la maternelle et qui les suit jusqu'à l'université.

Dans un article du quotidien *Le Devoir*, Letarte (2007) présente la situation de la maîtrise de la langue des jeunes Québécoises et Québécois dans les dernières années. On mentionne que les compétences linguistiques des cégépiennes et cégépiens n'ont pas évolué depuis les années 1970. Les élèves semblent avoir beaucoup de difficulté à lire des articles complexes et à rédiger des textes approfondis. Ces élèves auraient des préjugés en ce qui concerne la pertinence et l'utilité de la réussite dans les cours de français. On note également un changement en ce qui a trait à la maturité des élèves, qui était plus manifeste dans le passé, alors qu'ils désiraient aller sur le marché du travail pour entrer dans la vie adulte assez rapidement. Maintenant, les élèves prennent plus de temps pour choisir leur programme, prolongeant donc la période de l'adolescence. Comme l'affirme Royal Lévesque, enseignant au collégial depuis 1976 :

maintenant, c'est le "multilingue" qui est valorisé. C'est correct, mais ce qu'on oublie, c'est que quelqu'un qui a de la difficulté à articuler sa pensée dans sa langue maternelle éprouvera les mêmes problèmes dans les autres langues. La valorisation du "multilingue" ne devrait pas se faire au détriment du français. (Letarte, 2007, p. 1)

Nous pourrions dire que la question de non-maîtrise de la langue est un problème qui touche à l'identité nationale. La langue représente souvent la force d'un peuple, d'où l'importance de conscientiser les élèves en ce qui a trait à l'utilité de celle-ci, afin d'améliorer la motivation pour l'usage d'une langue de qualité. Dans une étude menée au cours du printemps 2010 dans

tout le Québec, les chercheurs Pagé et Olivier (2010) se sont intéressés aux différences de perception quant à l'importance du français chez les jeunes de moins de 35 ans et leurs aînés. Les principales conclusions de l'étude indiquent qu'il y a un consensus en ce qui concerne l'importance du français dans la vie quotidienne. Ces auteurs rapportent que l'ensemble des personnes interrogées pensent que toute personne qui demeure au Québec devrait savoir parler le français et que l'immigrante ou l'immigrant qui s'établit au Québec devrait apprendre d'abord le français. On note toutefois des différences dans les résultats. Ainsi, les jeunes considèrent ces éléments moins importants que leurs aînés, de même que les résidentes et résidents de l'île de Montréal par rapport à celles et ceux des autres régions du Québec. Les résidentes et résidents de Montréal seraient moins nombreux que celles et ceux des autres régions du Québec à penser qu'il est nécessaire d'accorder la priorité au français de manière générale. Un fait particulier ressort également de l'étude : la communication du gouvernement québécois devrait s'établir par le biais de formulaires bilingues anglais-français. Pour l'ensemble des personnes interrogées, le français et l'anglais sont deux langues importantes pour réussir dans la vie au Québec. La majorité de la population croit que le français et l'anglais sont d'égale importance pour la réussite future des enfants et l'obtention d'un bon emploi. L'anglais serait également plus important pour réussir dans l'avenir qu'il ne l'est actuellement, la majorité valorisant le bilinguisme qu'elle associe à de plus nombreuses opportunités sur les plans personnel et professionnel, entre autres en ce qui concerne les échanges à l'international. Généralement, les jeunes semblent un peu moins préoccupés par le fait de privilégier la langue française au Québec. Ceux-ci trouvent également moins important que les immigrantes et immigrants apprennent le français en premier. Enfin, la majorité des personnes interrogées n'est pas d'accord avec le fait d'accorder la priorité du français en ce qui a trait à la communication du gouvernement du Québec avec les entreprises et les individus. Les résultats de cette recherche semblent démontrer une disparité

de perception entre les jeunes et les aînés, en plus de présenter des différences en fonction de la région administrative. À notre connaissance, ces caractéristiques pourraient possiblement influencer la perception de l'importance de la maîtrise de la langue chez les élèves du collégial.

Le contexte social peut donc expliquer en partie les perceptions entretenues à l'égard de l'importance de la maîtrise de la langue. Au Québec et dans d'autres régions francophones canadiennes, la maîtrise de la langue française constitue un enjeu social et pédagogique important. Les générations évoluent et les lacunes persistent. On tente de trouver les causes de ce phénomène et de développer de nouvelles stratégies pour favoriser la maîtrise de la langue par les élèves, de la maternelle à l'université. Malgré tout, les difficultés demeurent.

Les répercussions liées à la maîtrise de la langue s'observent au quotidien, dans différentes sphères de la vie des élèves. Nous avons également consulté une étude qualitative abondante dans ce même sens, menée par St-Laurent (2008) au Québec, de 2006 à 2008, avec des jeunes âgés de 18 à 24 ans ayant participé à des groupes de discussion pendant deux jours sur différentes thématiques concernant la maîtrise de la langue française au Québec. Cette étude fait ressortir des éléments pertinents en ce qui a trait à la situation de la langue française au Québec. Cette chercheuse rapporte que les jeunes reconnaissent l'importance du français au Québec, dans le cadre du travail plus particulièrement. Par contre, ils se montrent très conciliants et ont tendance à opter rapidement pour l'anglais lorsqu'ils discutent avec une autre personne. Pourtant, ce sont « les enfants de la loi 101 qui ont décrié le plus ouvertement la présence importante de l'anglais dans l'affichage, considérant que cela nuit à la création d'un environnement francophone propice à la valorisation du français » (St-Laurent, 2008, p. 112). Il est donc difficile de

connaître avec certitude la perception et la position de ces jeunes en ce qui concerne l'importance de la maîtrise de la langue française.

De manière plus pointue, une recherche de Tardif (2003) fait état de la représentation des cours de littérature et de philosophie pour les élèves du programme Techniques d'éducation à l'enfance. L'auteure précise que :

lorsqu'elle fréquentait le cégep, alors qu'il venait tout juste d'être créé, les étudiants étaient très motivés à apprendre le français. La langue était très importante. [...] Maintenant, le contexte social est différent et on ne sent plus cette motivation. (p. 67)

Au départ, on aborde le fait que la représentation et le sens des études des élèves auraient un impact considérable sur la réussite des cours de la formation générale, notamment des cours de littérature et de philosophie. Certains élèves n'obtiennent d'ailleurs pas leur diplôme en raison d'échecs à ces cours, alors qu'ils réussissent mieux aux cours de la formation spécifique. Il y a également des particularités liées à l'attitude des élèves. Les participantes et participants furent divisés en trois sous-groupes, selon les buts poursuivis. On remarque que :

les étudiantes du groupe *Succès* ont le goût d'aller au-delà d'une réussite strictement scolaire : elles veulent que la matière d'un cours serve à leur formation personnelle et à leur culture. Les étudiantes du groupe *Reprise* s'adaptent plus ou moins bien au régime collégial et elles n'ont pas, au départ, d'idée claire de ce qu'elles veulent faire. Dès que leur but se précise, leur motivation scolaire augmente. Finalement, les étudiantes du groupe *Échec* sont aux prises avec une histoire scolaire négative et elles se cramponnent à la réussite convoitée : pour elles, chaque cours réussi conduit au diplôme. (Tardif, 2003, p. 21)

Il est donc possible de constater que les élèves n'ont pas les mêmes perceptions selon leur calibre scolaire (faible, moyen ou fort¹), en plus des buts poursuivis dans le cadre de leur formation, soit en Techniques d'éducation à l'enfance dans le cas recensé. L'attitude de l'élève à l'égard de la maîtrise de la langue peut donc avoir un réel impact sur sa réussite scolaire.

1.2 La maîtrise de la langue au collégial

Peu importe l'ordre d'enseignement, la maîtrise de la langue est un aspect important à considérer. Au collégial, l'enjeu est de taille et oblige les principaux acteurs à trouver des stratégies afin de conscientiser les élèves.

1.2.1 Les actions gouvernementales au regard d'une meilleure maîtrise de la langue au collégial

Au cours des dernières années, plusieurs projets de loi et stratégies furent développés pour favoriser la maîtrise de la langue au Québec. Nous en aborderons quelques-uns dans les paragraphes qui suivent. Bien des gens se plaignent de la mauvaise qualité de l'enseignement du français et du fait que les jeunes d'aujourd'hui connaissent moins bien leur langue maternelle que les adultes de la génération précédente. Certains affirment même que la technologie entrave la maîtrise de la langue au Québec, pensons simplement à l'utilisation de la messagerie texte et à la communication sur les réseaux sociaux.

Étant donné les constatations et la prise de conscience des impacts de la maîtrise de la langue, dans le contexte de la société en général et, plus particulièrement, dans le cadre de l'enseignement collégial, le gouvernement

¹ Dans le cadre de cette recherche, la cote R de la session d'automne 2015 a été considérée. Les élèves du calibre faible ont une cote R se situant entre 16,25 et 21, ceux du calibre moyen, entre 21,1 et 25,84 et ceux du calibre fort, entre 25,85 à 30, 47.

s'est penché sur la question afin d'élaborer différents programmes pour la valorisation de la maîtrise de la langue. Le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) s'est donné comme mandat de « mettre en place une offre accrue de services permettant d'améliorer la qualité du français des élèves, du personnel enseignant et des membres de la communauté collégiale » (Ruest, 2013, p.1). Autrement dit, l'objectif est de « promouvoir et valoriser la langue française, comme langue commune et officielle, et assurer sa survie et son rayonnement, faisant l'objet d'une attention particulière dans le Québec d'aujourd'hui. » (*Ibid.*, p.2). Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a mis en place un important programme de valorisation de la maîtrise de la langue, en injectant des fonds dans les différents collèges du Québec sur cinq ans, de 2011 à 2016. Cette enveloppe budgétaire a permis la formation du Réseau REPFRAN (réseau des RÉPondants du dossier de la valorisation du FRANçais dans les collèges) et l'embauche, dans presque tous les collèges de personnel temporaire mandaté à la valorisation de la maîtrise de la langue. Par exemple, ces personnes pouvaient évaluer ce qui était déjà en place dans le collège, mettre sur pieds ou réviser la politique de valorisation de la maîtrise de la langue, instaurer ou maintenir un centre d'aide en français, établir des politiques pour l'embauche du personnel, offrir des activités de perfectionnement au personnel, présenter des activités promotionnelles, participer à l'élaboration d'un plan institutionnel, etc. Malheureusement, la mesure de soutien financier du gouvernement n'a pas été reconduite en 2016. Les établissements collégiaux ont tout de même comme mission de mettre en place différents moyens et stratégies pour optimiser la maîtrise du français. Dans le programme visant la valorisation de la maîtrise de la langue, on retrouvait quatre axes d'intervention : optimiser l'enseignement du français, favoriser la maîtrise fonctionnelle du français, stimuler le goût du français, en valorisant la lecture et l'écriture, en plus de sensibiliser les élèves à la valeur de la maîtrise de leur langue et de leur culture, et, finalement, soutenir les

enseignantes et les enseignants. Certains éléments de ces axes seront étudiés dans les paragraphes suivants.

1.2.2 La maîtrise de la langue par les élèves des programmes préuniversitaires au collégial au Québec

Les élèves des programmes préuniversitaires se préparent à poursuivre leurs études dans un autre ordre d'enseignement, en acquérant des compétences disciplinaires, mais également des compétences langagières, tout au long de leur formation. Ainsi, le programme Sciences humaines est un programme préuniversitaire de deux ans, où l'on retrouve, en plus des cours de la formation générale, des cours de formation spécifique, dont l'histoire, la géographie, la psychologie, la politique, la sociologie et l'économie. Dans ce programme, les élèves se préparent aux études universitaires, notamment par l'apprentissage de techniques d'étude et de travail, en plus de la méthodologie de la recherche documentaire. Dans sa finalité :

le programme *Sciences humaines* au collégial vise à rendre l'étudiant ou l'étudiante apte à poursuivre des études universitaires dans les grands domaines des sciences humaines, du droit, des sciences de l'éducation et des sciences de l'administration, par une formation scientifique basée sur l'acquisition et l'intégration de connaissances et de méthodes de diverses disciplines des sciences humaines. (MELS, 2010, p. 3)

Au Cégep de Baie-Comeau, ce programme est offert avec trois profils différents : Société et enjeux mondiaux, Psychologie et Administration. Peu importe le profil choisi par l'élève :

le programme *Sciences humaines* comprend une composante de formation générale qui est commune à tous les programmes d'études collégiales (16 2/3 unités), une composante de formation générale qui lui est propre (6 unités), une composante de formation générale qui est complémentaire à ses autres composantes (4 unités) et une

composante de formation spécifique (entre 30 et 31 1/3 unités).
(*Ibid.*, p. xix)

Pour être en mesure de bien réussir ce programme, les élèves doivent réussir l'ensemble de ces cours, en plus de l'Épreuve synthèse de programme (ESP) et de l'Épreuve uniforme de français (ÉUF). Ils doivent maîtriser les compétences disciplinaires, en plus des compétences langagières, qui doivent être indissociables et considérées comme d'égale importance. Au Cégep de Baie-Comeau, les résultats à l'ÉUF des élèves de Sciences humaines sont inférieurs au taux de réussite moyen du réseau. Pour l'année scolaire 2010-2011, le cégep a obtenu un taux de 85,9 %, contre 87,8 % pour le réseau. Pour l'année scolaire 2011-2012, il s'agit d'un taux de 83,6 %, contre 88,6 % pour le réseau. Finalement, pour l'année 2012-2013, le taux de réussite des élèves a été de 87,3 %, alors qu'il était de 87,5 % pour le réseau. (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 2013).

De plus, étant donné qu'il s'agit d'un programme préuniversitaire, les élèves devront acquérir différentes méthodes de travail, afin d'être préparés à leur programme universitaire :

En ce qui concerne la formation préuniversitaire, les compétences reposent à la fois sur des connaissances, des habiletés, des attitudes, etc., dont l'acquisition ou la maîtrise est nécessaire pour réussir des études universitaires dans des domaines précis. (*Ibid.*, p. xxi)

Une multitude d'options s'ouvrent à eux pour l'avenir. Par contre, certains élèves s'inscrivent dans ce programme parce qu'ils n'ont pas encore fait le choix d'une vocation. Cette indécision quant à leur avenir peut également teinter leurs valeurs ou leurs perceptions de l'importance de la maîtrise de la langue :

Comme l'a déjà souligné Bousquet (2004), les étudiants du programme Sciences humaines constituent un groupe très hétérogène et ce tant aux plans de leurs résultats et de leurs habitudes de travail que de leur motivation et de la clarté de leur orientation. Ce programme serait souvent considéré par les étudiants eux-mêmes comme un programme de transition, en attendant que se précise un choix d'orientation. (Rivière, 1995, dans Vezeau, 2009, p. 75).

Il est important de considérer le fait qu'« un projet d'études clair a un impact décisif sur la motivation scolaire, selon ce que nous ont révélé les élèves lors de nos entrevues » (Boisvert, 2008, p. 39). Le choix vocationnel est un facteur que l'on doit considérer ici. Pour les programmes techniques, le marché du travail est tout proche, alors que pour les programmes préuniversitaires, les élèves ne sont pas toujours fixés face à leur choix professionnel, ils voient le marché du travail comme quelque chose d'encore très loin d'eux, et ils ont parfois de la difficulté à bien cerner l'importance de la maîtrise de la langue :

À leur entrée au cégep, plusieurs des nouveaux élèves n'ont souvent qu'une vague idée des choix universitaires possibles. Peu d'entre eux ont donc un projet précis de choix de carrière. Cette indécision vocationnelle peut se transformer en perte de motivation à l'égard de leurs études collégiales. (Marsolais, Morin et Gagnon, 2006, p. 15)

La vision et la perception de la vie professionnelle future de ces élèves est donc un facteur à considérer. Pour eux :

la conquête de l'écrit, par la lecture et l'écriture, doit trouver son épanouissement au collégial non seulement comme outil de communication mais comme outil d'élaboration, de clarification et de structuration de la pensée et de la sensibilité. (Monballin, Van der Brempt et Legros, 1995, p. 71).

En ce qui a trait à la perception de l'importance de la maîtrise de la langue, le facteur motivationnel devrait donc être considéré au collégial. À partir d'une étude longitudinale ayant pour but d'identifier certaines variables qui influent sur la réussite, la persévérance et l'engagement des élèves de deux

programmes préuniversitaires (Sciences humaines et Sciences de la nature), Vézeau (2009) indique qu'il y a une grande différence entre les élèves des deux programmes d'étude en ce qui a trait à leur profil motivationnel, à leur engagement et à leur perception de leur milieu. Les élèves du programme de Sciences de la nature démontrent une meilleure adaptation et un fonctionnement plus favorable. Les filles semblent dans les deux cas plus avantagées, et cette différence est d'autant plus significative dans le programme de Sciences humaines. Il y aurait donc un lien entre l'absence de choix vocationnel et la motivation aux études, ce qui influencerait du même coup l'importance accordée à la maîtrise de la langue.

1.2.3 La politique institutionnelle de valorisation de la langue française (PIVLF) du Cégep de Baie-Comeau

Au cégep de Baie-Comeau, la Politique institutionnelle de valorisation de la langue française (PIVLF), adoptée en mars 2013, présente différents articles que l'ensemble du personnel doit respecter, en plus de mesures spécifiques qui doivent être appliquées dans les cours. Par exemple, la clause 4.8.3 indique que :

dans toute production écrite (examen, travail...) réalisée par les élèves, l'enseignant évalue la qualité du français écrit selon les normes définies dans la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages* et celles précisées dans la politique départementale d'évaluation des apprentissages, s'il y a lieu. (PIVLF, 2013, p. 4)

Le Cégep de Baie-Comeau veille également à offrir des mesures d'aide pour les élèves qui éprouvent des difficultés en ce qui concerne la maîtrise de la langue, plus particulièrement avec le Centre d'étude et d'aide Coup de pouce, où ils peuvent recevoir de l'aide sous forme de tutorat par les pair ou de des rencontres individuelles avec l'enseignante ou l'enseignant responsable de l'aide en français. Ces mesures d'aide sont dictées par l'article 5.3 de la

PIVLF, selon lequel « le Cégep développe et maintient des mesures destinées à soutenir les élèves dont le niveau de maîtrise de la langue française est insuffisant et risque de compromettre la réussite. » (PIVLF, 2013, p. 5) Par contre, bien qu'il y ait plusieurs services et outils offerts et disponibles pour les élèves, plusieurs d'entre eux semblent passifs et ne font pas les démarches nécessaires pour améliorer leur maîtrise de la langue. Par exemple, en plus du centre d'aide, on retrouve un Multidictionnaire de la langue française avec la procédure d'utilisation affichée dans chaque classe, un comité de valorisation de la langue française, le logiciel Antidote installé dans tous les laboratoires informatiques, l'organisation de la Francofête, une semaine d'activités pour les élèves, ainsi que diverses actions promotionnelles, dont des affiches réalisées par la personne responsable de l'aide en français. Cette observation nous amène à nous questionner. Est-ce que cette inertie des élèves s'observe parce qu'ils ne sont pas conscients de leurs lacunes, ou bien ne réalisent-ils pas l'importance de la maîtrise de la langue et les répercussions possibles dans leur vie ? Qu'est-ce qui différencie les élèves en difficulté qui demandent de l'aide de ceux qui éprouvent des lacunes, mais qui ne consultent pas et qui restent inactifs devant la situation?

1.2.4 Les stratégies développées au département de Sciences humaines du Cégep de Baie-Comeau pour une meilleure maîtrise de la langue

Les enseignantes et les enseignants du département de Sciences humaines ont remarqué que l'attitude des élèves face à la maîtrise de la langue n'était pas toujours positive. Par exemple, lors de la présentation de travaux demandés aux élèves, certains semblent ne pas être préoccupés par la maîtrise de la langue. Certains vont même aller jusqu'à dire que ce n'est pas grave et que pour eux, l'évaluation débute à 90 %, au lieu des 100 % prévu. La situation est encore plus préoccupante lorsqu'il s'agit d'évaluations formatives. Certaines questions émergent alors : pourquoi n'ont-ils pas

développé une conscience de l'importance de la maîtrise de la langue, pour leur réussite scolaire, mais également pour la vie future? Au-delà des activités d'apprentissage, comment les élèves du programme de Sciences humaines perçoivent-ils l'importance de la maîtrise de la langue? De plus, comment cette perception influe-t-elle sur leurs compétences langagières? Qu'est-ce qui fait que, malgré les outils disponibles et les différentes mesures mises en place, le problème de la non-maîtrise de la langue persiste?

Au cours des dernières années, les enseignantes et enseignants du département de Sciences humaines se sont penchés sur des moyens concrets, afin de favoriser la maîtrise de la langue des élèves. Par exemple, depuis l'automne 2007, les élèves de première année doivent lire un livre obligatoire, utilisé dans différents cours du programme, par exemple *Ru* de Kim Thúy, *Vendues* de Zana Muhsen et *Visage volé* d'Anne Latifa. Une œuvre différente est sélectionnée chaque année. Les élèves doivent réaliser différents travaux basés sur le livre, selon les différentes disciplines du programme, dont la rédaction d'un résumé, la réalisation d'une composition écrite, l'analyse de certains faits, etc. De plus, dans les différents cours du programme, les élèves doivent rédiger des résumés, réaliser différents travaux de recherche, des tests de lecture, de la recherche documentaire, etc. Ces actions correspondent à l'axe trois du plan d'action pour la valorisation de la maîtrise de la langue du MELS, où l'on retrouve comme action de valoriser la lecture, l'écriture et la communication orale, en plus de sensibiliser les jeunes à la valeur de la maîtrise de leur langue et de leur culture. On y mentionne qu'il faut :

introduire la responsabilité à l'égard de la qualité du français écrit dans toutes les disciplines. Dans l'ensemble des matières, les élèves devront écrire davantage et faire preuve de rigueur dans l'expression. L'apprentissage des règles de base de la langue fera ainsi partie du développement des compétences dans toutes les disciplines. (MELS, 2001, p. 57).

L'utilisation de ces stratégies au département repose sur le fait que :

d'après les chercheurs qui s'intéressent à l'interrelation entre la lecture et l'écriture, l'appropriation du langage écrit se trouve majorée par le fait de lire et d'écrire fréquemment et régulièrement. La lecture favorise l'acquisition du vocabulaire et de l'orthographe qui, à son tour, facilite la compréhension des textes et, de là, la production écrite, l'élève puisant en partie ses idées dans ses lectures. (Lamy, 2006, p. 57).

Cette préoccupation rejoint, du même coup, un des articles de la Politique de la valorisation de la langue française (PIVLF) du Cégep de Baie-Comeau, plus spécifiquement la clause 4.8.7, stipulant que l'enseignant « encourage ses élèves à lire et à écrire dans le cadre de ses cours » (PIVLF, 2013, p. 4). Par contre, malgré ces actions, les observations demeurent les mêmes : les élèves du programme de Sciences humaines perdent souvent 10 % de la notation prévue, selon la PIEA, pour la maîtrise de la langue dans leurs travaux.

1.2.4.1 Expérimentation au sein du département de Sciences humaines

À la suite de ces constatations, une expérimentation pédagogique a été réalisée par Marois et Fournier (2011), durant la session d'hiver 2011, au sein du département de Sciences humaines, avec les élèves de première et de deuxième année. Il était alors question de pénaliser la qualité du français écrit pour un maximum de 20 %, au lieu des 10 % prévus dans la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA). Le but de cette expérimentation était d'amener les élèves à se préoccuper davantage de la qualité de la langue dans leurs travaux et, par le fait même, d'améliorer leurs compétences langagières. L'hypothèse était que les élèves seraient davantage soucieux de la qualité de la langue dans leurs travaux si l'on augmentait les exigences pour la maîtrise de la langue. Avec la possibilité de perdre 20 % de

la note finale, ils seraient donc plus motivés et plus conscients des répercussions. Au début de la session, certains élèves étaient très inquiets au sujet de cette expérimentation, car ils avaient peur d'échouer leurs cours. Les données concernant cette expérimentation ont été recueillies durant les sessions d'automne 2010 et d'hiver 2011, par l'ensemble des enseignantes et des enseignants des cours spécifiques du programme. Par contre, étant donné que les données varient d'un cours à l'autre, il est difficile d'établir avec certitude la portée et l'impact d'une telle mesure sur la préoccupation de la maîtrise de la langue des élèves.

Toutefois, les résultats des différentes analyses de cette expérimentation indiquent que le fait d'augmenter les exigences a fait en sorte que les élèves ont davantage porté attention à la qualité de la langue dans leurs travaux. Ceux-ci, de façon générale, ont perdu moins de points pour les fautes de français à la session d'hiver 2011 que dans les différents travaux présentés aux sessions précédentes. Par contre, les résultats ne se sont pas avérés aussi significatifs que ce qui était prévu au départ. Pour certains cours, la différence n'était pas si importante. De plus, cette expérimentation présentait certaines limites. Premièrement, les grilles de compilation des données utilisées pour les deux sessions n'étaient pas tout-à-fait identiques. De plus, les élèves qui composaient les groupes d'une session à l'autre n'étaient pas les mêmes. Finalement, la compilation et la correction des travaux pouvaient présenter certaines divergences liées au fait que sept enseignantes et enseignants ont participé à l'expérimentation.

Depuis cette expérimentation, la notation prévue pour la qualité du français demeure à 10 %, selon la PIEA du Cégep de Baie-Comeau. Cette mesure peut également sembler coercitive, bien qu'elle puisse avoir un certain effet sur la motivation de plusieurs élèves à se préoccuper davantage de la qualité de la langue.

Ainsi, d'autres stratégies pourraient être plus efficaces pour conscientiser les élèves à la pertinence et à l'utilité de la maîtrise de la langue française. Par exemple, en invitant des conférencières et conférenciers à ce sujet ou encore en réalisant des activités ayant comme objectif de prendre conscience des liens entre les différentes professions et la maîtrise de la langue. Les élèves devraient alors être exposés à cette réalité dès la première session, afin qu'ils puissent avoir une prise de conscience pour leur vie future.

Le rapport de ces élèves avec les différentes compétences à développer pourrait donc influencer sur leur perception quant à l'importance de la maîtrise de la langue. Le fait qu'ils vivent du succès ou des difficultés dans les différentes disciplines du programme, en plus des compétences langagières, peut entraîner différentes perceptions chez eux. Un élève qui vit des difficultés en ce qui concerne la maîtrise de la langue aura probablement une perception négative de celle-ci, ce qui peut occasionner des effets négatifs sur son cheminement scolaire et sa vie future.

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

La non-maîtrise de la langue des élèves de l'ordre d'enseignement collégial est une situation préoccupante pour les enseignantes et les enseignants. De plus, certaines interrogations surgissent, dont le fait que certains élèves qui éprouvent des lacunes en ce qui a trait à la maîtrise de la langue ne semblent pas préoccupés par l'importance de celle-ci. Nous ne savons pas s'ils ont conscience du sens et de l'utilité de cette langue pour leur vie future. Les perceptions que les élèves entretiennent, en ce qui concerne l'importance de la maîtrise de la langue, peuvent également engendrer des répercussions sur l'identité personnelle, l'identité professionnelle, l'efficacité sur le marché du travail et la réussite dans les études universitaires.

De plus, malgré les différentes actions entreprises par divers intervenantes et intervenants de l'éducation, le problème persiste. Il y a toujours des lacunes en ce qui concerne la non-maîtrise de la langue des élèves de l'ordre de l'enseignement collégial. De plus, l'origine de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue n'est pas connue. Il faudrait donc regarder de plus près ce qui façonne cette perception.

2.1 La motivation

La motivation semblerait avoir un impact sur la perception des élèves. Le fait de mieux comprendre les déterminants de la motivation pourrait donc influencer la perception des élèves concernant l'importance de la maîtrise de la langue. D'ailleurs, « la motivation scolaire est [...] un état conséquent d'un événement qui, s'il est suffisamment important, active les systèmes de conception et de perception d'un élève » (Barbeau, 1994, p. 24). Le type d'attribution joue également un rôle important sur la motivation, puisque « l'étudiante ou l'étudiant qui attribue ses succès à ses efforts, à son engagement et à sa persévérance sera indéniablement plus motivé que celui qui a tendance à attribuer ses insuccès à des causes externes sur lesquelles il n'a aucun contrôle » (Barbeau *et al.*, 1997, p. 32). Nous pouvons donc supposer que si l'élève comprend qu'il a du pouvoir sur sa réussite, il sera plus motivé et aura une perception plus positive de l'importance de la maîtrise de la langue.

2.2 Les approches d'apprentissage

Tout comme la motivation, les approches d'apprentissage pourraient également jouer un rôle sur la perception des élèves. Selon les approches d'apprentissage adoptées, les élèves pourraient avoir une perception positive ou négative de l'importance de la maîtrise de la langue, ce qui pourrait influencer leurs comportements. Biggs (1988) classe les approches d'apprentissage en deux catégories : en profondeur et en surface. Puisque nous retrouvons différents types d'élèves dans une même classe, il serait intéressant de valider comment ceux-ci structurent leurs pensées et comment ils s'engagent face à la tâche demandée. En recueillant des informations en ce qui concerne les élèves performants et ceux qui présentent des difficultés, il serait alors possible de mieux comprendre les caractéristiques de chacun et, éventuellement, de mettre en place des stratégies pour les aider.

2.3 La perception des enseignantes et des enseignants du collégial

La perception des enseignantes et des enseignants pourrait également influencer les perceptions des élèves, selon leurs méthodes et leurs comportements. Même si les enseignantes et enseignants du collégial sont des spécialistes dans leur discipline, ceux-ci devraient également avoir le souci de la maîtrise de la langue et intégrer cette compétence à l'intérieur des cours et du contenu disciplinaire. Il serait donc important de valider ce possible lien.

2.4 Les facteurs sociaux

Différents facteurs sociaux pourraient avoir une influence sur la perception des élèves de Sciences humaines. Différents facteurs gravitant autour de l'élève pourraient influencer sa perception de l'importance de la maîtrise de la langue. C'est pour cette raison qu'il faudra valider l'impact de

ces différents facteurs, dont la situation du français au Québec, la famille, les amis, les services, le travail, la vie professionnelle et les ressources. Ce qui est véhiculé dans la société et les familles pourrait donc contribuer à former certaines perceptions.

2.5 Objectif général de la recherche

Les facteurs énumérés ici ne sont que des exemples, puisque dans la réalité, il y en a davantage. Certains sont connus, alors que d'autres sont ignorés. Dans ce cas, avant d'intervenir et de trouver de nouvelles stratégies afin de favoriser la maîtrise de la langue des élèves du programme de Sciences humaines, il est important de bien connaître la perception de ceux-ci au regard de l'importance de la maîtrise de la langue. Il faudrait être en mesure d'obtenir un portrait fidèle, réaliste et juste de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue par ces élèves. De plus, bien que les principaux facteurs qui influent sur les compétences langagières soient connus, il est difficile d'établir précisément quelles sont les perceptions de ces élèves en ce qui concerne l'importance de la maîtrise de la langue. Comment ces élèves conçoivent-ils cette réalité et les impacts qui en découlent, en ce qui concerne leurs apprentissages et leur réussite? Il serait donc intéressant de valider l'importance de ces facteurs en lien avec la perception de l'importance de la maîtrise de la langue.

Cette recherche vise à étudier les facteurs constitutifs de l'importance de la maîtrise de la langue. Une meilleure connaissance de ces facteurs permettra d'une part aux enseignantes et enseignants de travailler sur ces derniers et d'en tenir compte dans leurs stratégies pédagogiques en classe, afin de favoriser une meilleure maîtrise des compétences langagières par les élèves et, d'autre part, aux administrateurs académiques de faire un choix adéquat en ce qui concerne la mise en place de mesures d'aide à la réussite.

Ainsi, l'objectif général de cette recherche est de décrire les facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue par les élèves de Sciences humaines.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Il sera ici question des théories et des modèles qui serviront d'assises pour la consolidation de la recherche. Pour commencer, le concept central de cette recherche, qui est la perception, sera présenté selon l'axe choisi. Premièrement, l'origine de la perception et les approches théoriques en lien avec celle-ci seront précisées. Ensuite, étant donné que la perception de l'importance de la maîtrise de la langue serait influencée par la motivation des élèves, trois modèles seront considérés : la dynamique motivationnelle de Viau (1994, 2009), le modèle de l'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire de Barbeau (1993, 1994) et la théorie de l'apprentissage (*Approaches to Studying Inventory*) de Biggs (1988). Il sera aussi question de la perception des enseignantes et des enseignants et des facteurs sociaux, en lien avec la perception des élèves. De plus, le concept de la maîtrise de la langue sera décrit, en plus des compétences langagières et de la théorie du rapport à l'écrit de Chartrand et Prince (2009). Étant donné que cette recherche porte sur la perception des élèves du programme de Sciences humaines, ce programme sera présenté, avec les caractéristiques, les disciplines, les objectifs et les finalités. Pour conclure, les objectifs spécifiques de la recherche seront précisés.

1. LA PERCEPTION

La perception représente le concept central de cette recherche. Afin de bien comprendre comment les perceptions peuvent influencer les attitudes et les comportements des élèves de Sciences humaines en ce qui concerne l'importance de la maîtrise de la langue, il est important de comprendre comment se forment ces perceptions et comment elles peuvent interagir avec d'autres facteurs sur la réussite et l'apprentissage des élèves.

1.1 L'origine de la perception

Il s'agit d'un concept que l'on retrouve dans la science de la psychologie. La perception est l'interprétation qu'une personne se fait d'une sensation à laquelle elle a été exposée par un des organes des sens. La perception peut varier d'une personne à l'autre, selon différents facteurs personnels et environnementaux, même si la sensation de départ, qui est un stimulus qui provient à la personne par un des organes des sens, est la même. Par exemple, des élèves qui visionnent un même documentaire n'auront pas tous la même perception. Certains trouveront celui-ci incohérent et vide, alors que d'autres le considéreront comme un véritable chef-d'œuvre. Il faut alors prendre conscience de la façon dont le cerveau va réorganiser l'information, afin de se former une perception, en ce qui a trait à un phénomène ou un objet. Dans le monde scolaire :

il faut cependant remarquer que ce ne sont pas les éléments du contexte en eux-mêmes qui influencent mais plutôt la perception que l'élève en a, laquelle est elle-même modulée par son expérience. En effet, son expérience antérieure dans le monde scolaire l'a amené à développer des façons caractéristiques de penser et de percevoir les tâches scolaires qui vont colorer sa perception du contexte pédagogique dans lequel il se trouve. (Romano, 1991, p. 10)

Pour bien comprendre comment se forment les perceptions chez les élèves, il faut considérer plusieurs facteurs.

1.2 Les approches théoriques en lien avec la perception

1.2.1 La cognition

Tout d'abord, Legendre (2005) définit la cognition comme un « processus par lequel un organisme ou un dispositif acquiert des informations sur l'environnement et les interprète pour régler son comportement ».

L'approche cognitive prend ses origines avec le cognitivisme, que l'on retrouve en psychologie. Il concerne tout ce qui a trait au cerveau, à l'organisation des informations et à la récupération des données au moment voulu. D'ailleurs :

Un principe important de la psychologie cognitive est que l'apprentissage est un processus actif et constructif. La personne qui apprend ne reste pas passive devant ce qui lui est présenté. Au contraire, en recevant les informations qui lui parviennent de l'extérieur, peu importe le récepteur sensoriel qui capte ces informations, elle fait une sélection. (Tardif, 1992, p. 6)

L'information est reçue par le cerveau, qui se forgera une interprétation selon la situation. L'interprétation de ladite situation se transformera par la suite en perception, qui peut varier considérablement d'un individu à l'autre :

La conception de l'apprentissage privilégiée par le nouveau programme de formation prend appui sur l'apport des sciences cognitives, en s'inscrivant plus particulièrement dans les perspectives cognitivistes et socioconstructivistes. L'apprentissage

y est défini comme un processus cognitif, affectif et social qui engendre une modification des acquis antérieurs et une réorganisation de la structure cognitive rendant possible de nouvelles acquisitions. (Legendre, 2004, p. 2)

Il est donc important pour les enseignantes et enseignants de prendre en considération ces faits, afin de proposer des activités d'apprentissage favorisant la construction de connaissances par les élèves. L'élève doit être impliqué dans le processus afin qu'il puisse réutiliser les connaissances acquises dans d'autres contextes. Les activités proposées doivent être variées et adaptées selon les élèves et le groupe.

Dans un contexte scolaire, la cognition représente :

[l']ensemble des activités et des processus internes inhérents à l'acquisition de connaissances, à l'information, à la mémoire, à la pensée, à la créativité, à la perception ainsi qu'à la compréhension et à la résolution de problèmes. (Legendre, 2005, p. 227)

C'est donc en étant en action que l'élève peut activer son système cognitif. Par exemple :

L'engagement cognitif se définit comme la qualité et le degré d'effort mental déployé par un élève lors de l'accomplissement de tâches scolaires. (Corno et Mandinach, 1983; Salomon, 1983, dans Barbeau, 1993, p. 24)

La cognition serait donc à l'origine de la perception. C'est en s'interrogeant sur l'organisation de l'information dans le cerveau des élèves, influencée par divers facteurs, que l'on peut arriver à mieux comprendre les façons de penser et d'agir de ceux-ci, autant pour l'apprentissage d'un contenu théorique que pour l'importance de la maîtrise de la langue. L'engagement cognitif de l'élève est également lié à sa motivation scolaire, puisque :

La motivation d'un élève s'évalue à partir de trois grands indicateurs de la motivation : son engagement cognitif qui se manifeste dans les stratégies autorégulatrices d'apprentissage qu'il utilise, sa participation et sa persistance dans une tâche d'apprentissage. Ces indicateurs de la motivation sont affectés par les divers systèmes de conception et de perception qui influencent le comportement scolaire de l'élève. Lorsqu'il rencontre des obstacles (piètres conditions d'étude, professeur plus ou moins compétent, textes particulièrement difficiles à lire, etc.), il trouve une façon de contrer les difficultés et de réussir. Il travaille à l'acquisition de stratégies autorégulatrices contrôlables (stratégies métacognitives, stratégies cognitives, stratégies affectives, stratégies de gestion) et accepte qu'il est, pour une large part, responsable de son rendement. L'utilisation systématique de ces diverses stratégies autorégulatrices est un signe manifeste de l'engagement cognitif. (Barbeau, 2003, p. 24)

1.2.2 La métacognition

La métacognition est la « connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations ou de données » (Legendre, 2006, p. 870). D'ailleurs :

La métacognition se réfère à la personne et au contrôle d'elle-même, ce qui lui exige de gérer activement ses démarches cognitives et son investissement affectif dans la tâche. Dans la psychologie cognitive, la motivation est effectivement une composante importante de la métacognition. (Tardif, 1992, p. 20)

La métacognition se rapporte donc à la personne elle-même, selon ses propres stratégies. Malgré tout, les enseignantes et enseignants ont un certain pouvoir, ils doivent expérimenter plusieurs stratégies d'enseignement qui prévoient le développement d'habiletés métacognitives chez les élèves. Ils doivent faire réfléchir les élèves et les amener hors de leur zone de confort. Les élèves doivent être exposés à de nouvelles expériences et avoir la chance de partager avec leurs

collègues en classe. Ils peuvent ainsi défendre leur point de vue et comprendre celui des autres. Ils seront donc en mesure d'évaluer leur propre système de construction de connaissances et utiliseront les stratégies les plus efficaces pour eux, selon le contexte d'apprentissage. En ayant une connaissance des processus cognitifs des élèves, il est plus facile pour les enseignantes et les enseignants de proposer des activités qui favoriseront ces réflexions. La métacognition, « selon Marzano *et al.* (1988), se rapporte à la connaissance ainsi qu'au contrôle qu'une personne a sur elle-même et sur ses stratégies cognitives » (Tardif, 1992, p. 19). Dans le cadre de notre pratique, certains comportements et attitudes des élèves peuvent nous indiquer que ceux-ci utilisent leur métacognition de façon optimale :

Un élève qui utilise de bonnes stratégies métacognitives présente, face à une tâche à accomplir, les attitudes suivantes : il est capable d'identifier si la tâche est réalisable ; il est persistant, il n'abandonne pas au premier obstacle ; il se fixe des objectifs élevés et fait tout pour les atteindre ; il connaît les ressources à sa disposition et sait comment et quand les utiliser ; il conçoit que l'erreur fait partie de l'apprentissage et il sait utiliser ses erreurs et celles des autres. (Barbeau, 1993, p. 25)

Dans le cadre de cette recherche, la cognition et la métacognition sont importantes à considérer, puisque :

les étudiants qui perçoivent l'utilité de la tâche adoptent des stratégies cognitives et métacognitives pour réaliser les tâches d'apprentissage demandées; cette qualité des stratégies cognitives et métacognitives employées influence à son tour la performance de l'étudiant. (Dubeau, Frenay et Samson, 2015, p. 13)

La perception de l'utilité de la tâche sera élaborée dans les prochains paragraphes, lorsqu'il sera question des théories de Viau et de Barbeau. La motivation sera alors abordée, puisque celle-ci aurait une

influence sur la perception de l'importance de la maîtrise de la langue des élèves. Dans le cadre de cet essai, nous retiendrons les modèles de Viau (1994, 2009) et de Barbeau (1993, 1994) pour l'élaboration du questionnaire.

1.3 La perception de l'importance de la maîtrise de la langue

Il est donc possible d'appliquer le concept de perception dans un contexte spécifique qu'est l'importance de la maîtrise de la langue, puisque l'élève va modeler sa perception selon les expériences passées, la perception des personnes significatives pour lui, sa motivation et son calibre scolaire, etc. Certains élèves ont une perception très positive, qui les pousse même à entreprendre des actions en conséquence, alors que d'autres ne semblent pas en comprendre le sens et l'utilité. Il faut également ajouter que :

ce sont ces perceptions de l'élève quant aux demandes ou aux exigences de la tâche qui déterminent l'approche ou la stratégie utilisée, laquelle conditionne, par voie de conséquence, la nature de l'apprentissage qui est fait. (Romano, 1991, p. 10)

Il faut alors dire cela :

Il y a donc une multitude de facteurs qui influencent la perception des élèves et qui déterminera du même coup les stratégies à envisager dans un contexte d'apprentissage. Chaque élève a une perception de sa capacité à utiliser efficacement les connaissances et les habiletés qu'il possède déjà, de façon à apprendre de nouvelles habiletés cognitives (Schunk, 1989, dans Barbeau, 1993, p. 23)

De plus :

Selon Bandura (1977, 1982, voir Schunk, 1989), cette perception s'acquiert à partir de sources diverses : des performances déjà réalisées par une personne (ses réussites et ses échecs), des expériences vécues par les autres (l'observation des réalisations des autres), de la persuasion (l'affirmation par les autres de sa capacité à accomplir une tâche), des indices physiologiques (transpiration, battements du coeur). La perception de sa compétence à accomplir une tâche ne s'acquiert pas automatiquement à partir d'une seule expérience de réussite ou d'échec mais c'est la combinaison et la répétition de ces expériences qui façonnent la perception de sa compétence à accomplir une tâche. (Barbeau, 1993, p. 23).

La perception est donc un concept très complexe et il faut considérer de nombreux facteurs, afin de bien en comprendre la dynamique, et ses liens avec la motivation. La perception se construit avec l'interaction de nombreux facteurs, qui influencent l'élève. Chaque élève a une perception personnelle de ses compétences et il développera des stratégies pour développer ses habiletés. L'élève devra faire de l'introspection afin de concevoir cette perception. D'autres éléments externes, dont les commentaires reçus et les expériences auront également de l'impact sur cette perception.

1.3.1 Le facteur motivationnel lié à la perception

Dans le cadre de cette recherche, il est question d'établir les perceptions des élèves, qui pourraient être influencées par la motivation des élèves, en ce qui concerne l'apprentissage et la maîtrise de la langue. Certains modèles établissent des liens évidents entre la perception et la motivation des élèves, dont ceux de Viau (1994, 2009), de Barbeau (1993, 1994) et de Biggs (1988).

1.3.1.1 Le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1994, 2009)

Viau (1994, 2009) s'intéresse depuis longtemps aux différents facteurs qui influencent la motivation en contexte scolaire. Pour lui, la perception de l'utilité d'une activité est un facteur important à considérer lorsqu'on planifie une activité pédagogique. De plus, pour qu'une activité pédagogique soit motivante aux yeux de l'élève, elle doit stimuler l'aspect cognitif, en exigeant un effort mental soutenu, un défi. Nous entendons par aspect cognitif tout ce qui concerne l'attention, la concentration, la mémoire et la façon d'organiser et de récupérer les informations. Nous avons parlé de ces aspects dans les pages précédentes. Dans la pratique, nous pouvons observer que certains élèves font le travail demandé sans plus, alors que d'autres tentent de comprendre et d'aller chercher plus loin les informations. Il est donc important de composer avec la diversité de la classe et de proposer des activités qui peuvent avoir des liens avec la vie professionnelle future des élèves. L'enseignante ou l'enseignant est appelé à stimuler la motivation avec de nouvelles façons de faire, dans l'optique d'amener les élèves à réfléchir et à être en action. Dans le cas de la maîtrise de la langue, si par exemple, lors d'une lecture en classe, l'élève n'éprouve pas de plaisir et ne voit pas l'utilité, s'il n'a pas de but précis, si ce n'est pas en lien avec un contexte réel ou la future profession, l'activité ne sera pas motivante à ses yeux. D'ailleurs :

La perspective d'avenir est composée des représentations cognitives et motivationnelles des individus qui leur permettent d'anticiper les conséquences à long terme de leurs actions immédiates. C'est souvent au regard de la nature des buts que poursuivent les étudiants (études ou carrière) et de leur proximité temporelle (avenir proche ou lointain) que les étudiants peuvent estimer l'utilité des activités qui leur sont proposées. (Dubeau, Frenay et Samson, 2015, p. 11)

Le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1994, 2009) sera considéré, en lien avec les conditions à respecter pour favoriser la motivation des élèves, dans ce cas-ci pour la maîtrise de la langue. Dans ce modèle, il y a tout d'abord les déterminants (sources de motivation), qui touchent les perceptions de l'élève (la valeur de l'activité en terme d'utilité, sa compétence, ainsi que la contrôlabilité). Il y a également des indicateurs à considérer pour évaluer les conséquences ou les actions, soit : l'engagement cognitif, la persévérance et la performance. Différents facteurs gravitent autour de cette dynamique motivationnelle, dont les facteurs liés à la société (valeur, culture), à la classe (enseignante ou enseignant, évaluation, activités) et à l'élève lui-même (famille, amis, travail). Ces facteurs n'influencent probablement pas l'élève de la même façon, ni au même degré. C'est pourquoi ces facteurs seront analysés auprès des élèves, afin d'en valider les impacts sur la perception de l'importance de la maîtrise de la langue.

En ce qui concerne plus spécifiquement la motivation dans un environnement scolaire, nous pouvons dire que « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1994, p. 7). Il est important de noter que la motivation est :

[un] phénomène *dynamique* (qui change constamment), qui est influencé par les perceptions de l'élève, son comportement, son environnement, qui implique l'atteinte d'un but. Ainsi, la motivation n'est pas seulement liée à la discipline enseignée, comme nous pouvons parfois le penser, mais aussi des conditions dans lesquelles l'élève apprend et des perceptions qu'il a de ces conditions. L'enseignante ou l'enseignant ne doit donc pas s'attendre que la matière enseignée soit, à elle seule, génératrice de motivation. La perception que l'élève a de l'intelligence et des

buts de l'école vont intervenir : comment peut-il travailler en étant motivé s'il se sait faible, s'il pense que le but principal de l'école est de sélectionner et que l'intelligence est une caractéristique humaine stable ? Nous détaillons ici les trois paramètres principaux qui influent sur la motivation : -- l'attribution des causes de réussite ou d'échec de la situation ; -- la conception de l'intelligence ; -- la perception des buts poursuivis par l'école ou par son enseignant. (Viau, 2009, p. 78)

1.3.1.2 Le modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire de Barbeau (1993, 1994)

Enseignante en psychologie au Cégep Bois-de-Boulogne, Barbeau (1993) désirait approfondir le concept de la motivation scolaire, très complexe en soi. À partir de ses travaux de recherche et ayant comme objectif de favoriser la réussite scolaire des élèves, Barbeau a élaboré un modèle avec des déterminants de la motivation influençant la perception, qui comprennent les systèmes de conception (buts de l'école et intelligence), ainsi que des systèmes de perception (perception attributionnelle, perception de sa compétence et perception de l'importance de la tâche). Ces systèmes sont en interrelation avec les indicateurs de la motivation scolaire en ce qui concerne l'engagement cognitif (gestion, métacognition, stratégies affectives et cognitives, en plus de la participation et de la persistance). Certains événements et comportements externes peuvent également influencer le degré de motivation scolaire, en plus de certaines variables telles l'âge, le sexe, la langue maternelle, le statut, le secteur d'étude, le programme, etc. Les principales conclusions de sa recherche s'intitulant « Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial » (Barbeau, 1994) démontrent qu'il y aurait des liens entre la motivation scolaire et la perception de la compétence. De plus, l'engagement cognitif est également plus grand chez les élèves de 20 ans

et plus, de sexe féminin, dans les secteurs techniques et qui consacrent 11 heures et plus par semaine à leurs études. Ce sont donc des éléments qui seront considérés dans le cadre de cette recherche, afin d'établir la perception de l'importance de la langue des élèves de Sciences humaines. Pour ce qui est du modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire de Barbeau (1993, 1994), nous axerons davantage sur le système de perception de l'importance de la tâche.

1.3.2 La perception selon les approches d'apprentissage

Les approches d'apprentissage pourraient influencer la perception des élèves en ce qui concerne l'importance de la maîtrise de la langue. Nous ne sommes pas en mesure d'établir si l'approche d'apprentissage adoptée par l'élève aurait une influence sur la perception de l'importance de la maîtrise de la langue ou si c'est le contraire qui se produit.

1.3.2.1 La théorie de l'apprentissage (Approaches to Studying Inventory) de Biggs (1988)

De façon générale, les élèves n'apprennent pas tous de la même façon et n'ont pas non plus les mêmes sources motivationnelles. Certains se contentent de réussir un cours, en obtenant la note de passage, alors que d'autres veulent constamment aller plus loin, en réalisant même des activités supplémentaires par rapport à ce qui est demandé minimalement. Qu'est-ce qui différencie ces deux types de pensées? Qu'est-ce qui pousse les élèves à s'éveiller face au savoir? Dans sa théorie de l'apprentissage, Biggs (1988) aborde deux approches très différentes. Il résume :

L'*approche*, elle, tente de faire ressortir l'interaction entre la personne et la tâche puisqu'elle porte essentiellement sur le processus d'apprentissage qui émerge des perceptions de l'élève dans une situation scolaire particulière. (Romano, 1991, p. 8)

Biggs (1988) répartit les approches d'apprentissage en deux catégories : en surface et en profondeur. Dans l'approche en surface :

L'élève cherche essentiellement à satisfaire aux exigences de la tâche, laquelle est d'ailleurs considérée comme imposée de l'extérieur : il tente donc de mémoriser les divers éléments sans trop les comprendre, dans le seul but de pouvoir les reproduire lors de l'évaluation. (Romano, 1991, p. 6)

Dans ce cas-ci, il est possible d'inférer qu'un élève pourrait donc se concentrer davantage sur le pourcentage alloué à la qualité de la langue lors des évaluations, en obtenant la note de passage. Ces élèves ne tenteraient peut-être pas de comprendre les règles et de s'intéresser à la bonne utilisation des outils, puisqu'ils vivraient davantage au moment présent. Comment ces élèves perçoivent-ils l'importance de la maîtrise de la langue pour leur vie scolaire et professionnelle? Quelles sont leurs conceptions? Est-ce qu'ils fréquentent les centres d'aide et, si oui, quel en est le déclencheur? Est-ce qu'ils attendent la recommandation d'un enseignant ou font-ils les démarches par eux-mêmes?

À l'inverse :

L'approche en profondeur s'appuie sur le désir de comprendre de l'élève. La tâche n'est plus considérée comme une contrainte venant de l'extérieur mais plutôt comme quelque chose qui permet à l'élève de se développer. (Romano, 1991, p. 6)

L'élève qui possède une approche en profondeur se préoccupera de la qualité de la langue pour lui-même et non pour la note qu'il obtiendra.

Dans cette approche, les élèves tentent d'aller plus en profondeur dans leurs apprentissages, ils ne veulent pas simplement obtenir la note de passage, mais en retirer quelque chose de plus personnel, en établissant des liens avec le quotidien, afin de transposer leurs connaissances dans diverses situations de leur vie actuelle et future.

Dans cette optique, il importe que l'élève soit fréquemment placé, tant en ce qui concerne les activités d'apprentissage que les activités d'évaluation, dans des situations complexes, semblables à celles dans lesquelles il aura, plus tard, à utiliser ce qu'il apprend. (Goulet, 1994, p. 4)

Dans ce cas-ci, on observe davantage une motivation intrinsèque, par exemple la satisfaction personnelle et le sentiment d'accomplissement, qu'une motivation extrinsèque, qui correspondrait au résultat à une évaluation, dont le pourcentage alloué à la maîtrise de la langue. La motivation intrinsèque est beaucoup plus durable et efficace à long terme.

Comme le souligne Entwistle (1988), un des intérêts des travaux effectués à partir de *l'Approaches to Studying Inventory* est d'avoir montré que l'approche d'apprentissage est en partie liée à des caractéristiques motivationnelles de la personne. Les orientations identifiées mettent en évidence le fait qu'il existe différents types de motivation et que ces motivations sont associées à des processus d'apprentissage différents et à des résultats d'apprentissage différents aussi. (Romano, 1991, p. 9)

Alors que dans les stratégies d'enseignement la majorité des interventions se produit en classe, afin de favoriser la construction des connaissances par les élèves, les stratégies pour faire apprendre, dont il est question ici, supposent qu'il faut s'interroger sur les façons dont les enseignantes et enseignants peuvent influencer la réussite des élèves, en utilisant différents moyens pour favoriser l'apprentissage en profondeur. Il faut donc tenir

compte des différentes orientations et des différentes conséquences possibles pour l'élève. De plus :

Bien que les orientations face à l'étude concernent les préférences stables des étudiants, celles-ci ne sont pas immuables : Ramsden (1984; 1988b) prétend qu'il est possible de les transformer dans une certaine mesure parce qu'elles sont, elles aussi, sensibles au contexte dans lequel s'effectue l'apprentissage. (Romano, 1991, p. 9)

On peut donc supposer qu'en connaissant les perceptions des élèves, il sera possible de transformer ces orientations. C'est alors que certaines actions pourraient être entreprises afin de favoriser l'apprentissage et la réussite. Par exemple, au collégial :

Ce n'est plus le contenu disciplinaire qui est déterminant pour les apprentissages, mais bien les situations dans lesquelles l'élève peut utiliser ses « connaissances viables » comme ressource parmi d'autres, pour se montrer compétent en situation. (Jonnaert, 2002, p. 1)

Il est toujours difficile de voir des élèves en situation d'échec ou d'autres qui éprouvent des problèmes d'apprentissage. Malheureusement, l'enseignante ou l'enseignant seul ne peut y arriver, « mais avant de condamner un élève à l'échec, il faudrait lui donner sa chance : croire en sa capacité de réussir, lui montrer qu'on croit en sa capacité de réussir et agir en conséquence » (Goulet, 1994, p. 7). La compréhension des caractéristiques et des façons de penser des élèves de Sciences humaines peut apporter davantage de cohérence dans les actions à entreprendre pour favoriser la réussite et l'apprentissage. Il faut donc tenir compte du fait que :

dans sa pratique, l'enseignante ou l'enseignant est en relation avec des personnes, le plus souvent en groupe mais aussi, dans certaines circonstances, individuellement. Par son action directe auprès de ces personnes et par les interactions qu'il instaure entre

celles-ci, il contribue à modifier ce qu'elles savent et conséquemment, ce qu'elles sont. L'enseignement est donc un travail qui agit sur des personnes et non pas sur de la matière. (Pratte, 2002, p. 3)

Pour les approches de l'apprentissage de Biggs (1988), il faudra interroger les élèves en tenant compte des particularités des approches en surface et en profondeur. Il pourrait donc y avoir une interrelation entre les approches d'apprentissage et la perception des élèves, ce qui correspondrait au niveau d'importance de la maîtrise de la langue.

1.3.3 La perception des enseignantes et des enseignants du collégial au regard de la maîtrise de la langue

La perception des enseignantes et des enseignants est un facteur à considérer lorsque l'on parle de l'importance de la maîtrise de la langue. D'ailleurs, selon le dossier sur la qualité de la langue française de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), monsieur Larose, professeur au collégial mentionne que:

Malgré les exemples positifs fournis par Pierre Lapointe ou encore Loco Locass, les jeunes ne portent que très peu d'attention à la qualité du français qu'ils emploient. Un des problèmes étant, selon moi, le peu d'exigence systématique concernant la qualité du français de la part des profs des disciplines autres que le français. (Université du Québec à Montréal, 2006, p. 3)

Ainsi, cet enseignant met l'accent sur l'importance de démontrer un sens et un caractère utile à la maîtrise du français, peu importe la discipline enseignée. Le fait que les élèves perçoivent l'utilité de ce qu'ils font devrait favoriser la motivation pour les compétences langagières.

Un élève qui ne voit aucun intérêt ou aucune utilité aux activités qu'il doit accomplir est généralement démotivé. Ainsi, si un élève

ne voit pas l'intérêt ou l'utilité de lire, d'écrire ou de s'exprimer oralement, il y a de fortes chances qu'il ne s'engagera pas dans ces activités sous prétexte qu'elles ne lui apportent rien. (Viau, 1998, p. 45)

Il est donc important que la valorisation de la maîtrise de la langue soit partagée et appliquée par l'ensemble des enseignantes et des enseignants au collégial. Par contre, malgré le bon vouloir et les vœux pieux de ceux-ci, on observe, dans la réalité, que :

pour les professeurs des autres matières, la qualité de la langue est importante, mais ça reste au niveau du discours. Dans la pratique, ils se contentent souvent de corriger les fautes dans les travaux, mais le bon français n'est pas valorisé plus que ça. C'est comme si c'était juste la responsabilité du professeur de français. (Letarte, 2007, p. 2)

Pour certains enseignants et enseignantes, « évaluer la qualité de la langue amène une augmentation de la tâche de correction. Sans la conviction profonde que la valorisation du français nécessite de tels efforts, la mobilisation reste un vœu » (Ruest, 2013, p. 1). C'est dans ce sens que la maîtrise de la langue devient une responsabilité collective, puisque ce n'est pas seulement à quelques individus de porter le flambeau de la valorisation de la maîtrise de la langue. Il faut garder en tête que :

la qualité de la langue des étudiants touche tous les professeurs puisqu'on étudie à partir de la langue et on fait état de ses apprentissages à partir de la langue. On a perdu cette mobilisation au cours des années et la société gagnerait à ce qu'on la retrouve, à ce que les professeurs développent une approche concertée pour transmettre aux jeunes l'importance de bien maîtriser leur langue, ce qui ne signifie pas seulement écrire sans fautes, mais aussi être capable d'organiser sa pensée, d'analyser et de critiquer une situation. (Letarte, 2007, p. 2)

Ainsi, l'évaluation de la langue doit faire partie intégrante de l'évaluation globale de la compétence, au même titre que les connaissances disciplinaires. Si l'on veut former des élèves compétents, qui seront des professionnels qualifiés, il faudrait les conscientiser à l'utilité de la langue. À ce sujet, les résultats d'une recherche menée par Kingsbury et Tremblay (2008) indiquent que les enseignantes et les enseignants, avec le soutien de leur collègue, doivent développer une vision commune de ce qu'ils attendent des élèves et de ce qu'ils doivent évaluer, et ce, non seulement pour ceux du département de littérature. Selon ces chercheurs :

La qualité de la langue écrite des élèves n'est pas la responsabilité uniquement des professeurs de français, et il est nécessaire que chacun des professeurs s'engage à mettre en place des moyens pour que les élèves puissent l'améliorer. (p. 225)

Kingsbury et Tremblay (2008) ont noté une certaine réticence de la part de certains enseignants et enseignantes de la formation spécifique, en ce qui a trait au fait d'enlever des points pour la qualité de la langue dans une évaluation sommative, de peur de faire passer le résultat sous la barre des 60 %. Ils mentionnent à cet effet que :

les professeurs de la formation spécifique n'estiment pas totalement légitime cette intervention pédagogique dans un contexte où la soustraction de points liée aux erreurs de langue commises pourrait faire passer la note d'un élève sous la barre des 60 %. Notre recherche montre que, dans un tel contexte, certains professeurs diminuent la profondeur de leur évaluation : 29 % refusent de soustraire tous les points liés à l'évaluation de la langue et 40 % tolèrent un certain nombre de fautes avant de soustraire des points, alors que ceux-ci dépassent rarement 10 % de la note, ce qui est, en soi, insuffisant pour faire « échouer » un élève qui maîtrise plus que minimalement le contenu disciplinaire. (p. 96)

Ces mêmes enseignantes et enseignants sont réticents à faire échouer leurs élèves et ne valorisent pas la maîtrise de la langue. Ils préfèrent faire réussir un élève, plutôt que de promouvoir le fait que la maîtrise du français est aussi importante que le contenu disciplinaire et que l'élève devrait maîtriser la langue pour son entrée dans un programme universitaire et sa future profession. Selon ces mêmes chercheurs :

Il apparaît indispensable que les professeurs travaillent à l'uniformisation de leur perception de la valeur de l'évaluation de la compétence langagière et qu'ils adoptent une même position quant à la possibilité qu'un élève échoue au cours parce qu'il maîtrise mal la langue écrite, même s'il maîtrise au moins de façon minimale les compétences disciplinaires. (p. 223)

Une autre recherche, menée par Martin (2013), avait comme objectif de « déterminer l'influence des enseignantes et enseignants de Soins infirmiers sur la perception des élèves à l'égard des cours de philosophie et de littérature » (Martin, 2013, p. 5). Étant donné qu'il y avait peu de recherche sur ce sujet et considérant les conséquences d'une perception négative des élèves de ces cours de la formation générale, dont un prolongement du cheminement scolaire et le fait de ne pas pouvoir faire l'externat durant la période estivale, ce qui occasionne des effets dans la vie scolaire et professionnelle des élèves, cette chercheuse s'est penchée sur la question afin de réduire les conséquences néfastes sur les élèves de ce programme. En ce qui concerne les cours de littérature :

Selon les élèves, les enseignantes et les enseignants de Soins infirmiers rappellent fréquemment l'importance du français et, durant l'entrevue tout comme pour le questionnaire, les élèves admettent être influencés par leurs enseignantes et enseignants quant à leur perception de l'importance de la qualité du français. (Martin, 2013, p. 99)

Ainsi, la perception des enseignantes et des enseignants du collégial aurait une influence sur la maîtrise de la langue par les élèves et sur leur perception au regard de l'importance de cette dernière. Par contre, d'autres facteurs pourraient être responsables de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue par les élèves du collégial. De plus, il existe peu de recherches portant sur les élèves des programmes préuniversitaires.

1.3.4 Les facteurs sociaux en lien avec la perception

Certains changements sociaux ont possiblement occasionné des modifications en ce qui a trait à la perception de la maîtrise de la langue par les élèves. Dans une étude menée en Belgique par Monballin, Van der Brempt et Legros (1995), on mentionne ceci :

Le français n'est plus la discipline qui effectue la sélection, fonction dont se sont emparées les sciences et les mathématiques, valorisées socialement. Cette perte n'est pas sans effet sur les représentations que se font les élèves de l'importance de cette «matière». (p. 61)

Ceci a donc pour effet de modifier la perception que se font les élèves de la maîtrise de la langue. C'est désormais la science qui agit comme discipline sélective. Cela pourrait contribuer à expliquer leur perte d'intérêt pour la maîtrise de la langue. Étant donné que la sélection sociale s'opère ailleurs, les élèves déplaceraient leurs priorités. Dans cette recherche, on aborde la question des impacts des études sur la langue maternelle des élèves. On mentionne que ceux-ci doivent être sensibilisés au fait qu'il est primordial d'avoir une bonne maîtrise de la langue, afin d'éviter certaines erreurs, par exemple dans le cas où ils devraient interpréter un rapport de laboratoire en chimie, ou encore, pour un élève qui souhaite devenir travailleur social et qui devra rédiger des rapports et

interpréter les notes de ses collègues. En transposant cette réalité aux élèves du programme de Sciences humaines au collégial, de telles lacunes pourraient engendrer de fâcheuses conséquences et se refléter par une mauvaise interprétation d'un fait pour un journaliste, par la rédaction d'une note incohérente aux parents pour une enseignante ou un enseignant au primaire ou encore par une mauvaise compréhension des conclusions d'un rapport pour un gestionnaire.

2. LA MAÎTRISE DE LA LANGUE

Dans le cadre de cette recherche, il est question de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue. Pour cela, il est important de préciser en quoi consiste ce concept dans un contexte scolaire.

2.1 La maîtrise de la langue

La communication est un aspect très important à considérer en contexte scolaire, car elle est primordiale pour apprendre et interagir avec les autres. Dans le cadre de cette recherche, la langue considérée est le français, étant donné qu'elle est la langue maternelle de la majorité des élèves du Cégep de Baie-Comeau. Les autres langues maternelles présentes sont l'anglais et l'innu. Pour commencer, il faut dire que la langue est :

[un] système de signes arbitraires et articulés, combinés les uns aux autres selon les règles d'une grammaire, par le biais duquel les membres d'une communauté se représentent la réalité (physique, psychologique, sociale, conceptuelle, visuelle, etc.), communiquent entre eux et s'identifient culturellement. (Legendre, 2005, p. 825)

De plus :

Sociologiquement parlant, tout individu normal qui parle couramment une langue est considéré comme possédant la maîtrise de sa langue. Toutefois, dans le monde de l'éducation, maîtrise de la langue est synonyme de capacité à manipuler facilement la langue orale et écrite de l'école, en compréhension et en expression. (Legendre, 2005, p. 825)

Il est donc possible d'affirmer que ce n'est pas parce qu'un élève a le français comme langue maternelle et qu'il utilise cette langue au quotidien qu'il a nécessairement une bonne maîtrise de la langue dans le contexte scolaire. Par contre, puisque cette maîtrise peut varier considérablement d'un individu à l'autre :

Étant donné la longueur variable des études et les différences individuelles, on doit parler de degrés de maîtrise : faible, moyenne ou avancée, dans l'une ou l'autre des habiletés langagières, compréhension ou expression orale ou écrite (Legendre, 2005, p. 825)

Trois degrés de maîtrise de la langue seront considérés selon les perceptions des élèves dans le cadre de cet essai, ce qui permettra de mieux cibler les attitudes et les comportements. Il s'agit des calibres faible, moyen et fort.

2.2 Les compétences langagières

Dans ce cas-ci, il s'agit en fait de la « connaissance qu'a un individu d'une langue ou son habileté à l'utiliser en contexte » (Legendre, 2005, p. 256). Les compétences langagières peuvent être inférées à partir de situations de lecture et d'écriture. En ce sens, la personne se retrouve en processus d'action, de prise en charge de sa façon de concevoir ses capacités et de prendre les moyens pour atteindre un niveau supérieur en

termes d'application et d'utilisation de la langue. La compétence langagière est donc plus complexe que la simple maîtrise de la langue.

La compétence langagière est quelque chose de plus qu'une addition de connaissances linguistiques, et de savoirs « sociaux » sur la situation que l'on est en train de vivre. Une compétence langagière ne peut être évaluée qu'en train de se produire dans une tâche particulière, à un moment particulier. On ne peut dire quelque chose de la compétence langagière qu'en la décrivant en acte. On ne peut pas la déterminer *a priori*. (Moffet, 2000, p. 2)

Cet auteur mentionne également :

La compétence langagière en contexte professionnel se manifeste par rapport à une tâche, dans une situation particulière. C'est l'énergie intelligente qui permet à un individu de combiner ses ressources (linguistiques et non linguistiques) avec celles mises à disposition par la situation, et avec celles d'autrui, en vue d'effectuer une tâche (ou plusieurs tâches en parallèle). (*Ibid.*, 2000, p. 3)

De plus, il est important de spécifier que :

la compétence langagière ne se réduit pas à la compétence linguistique, mais qu'elle implique aussi la compétence discursive et la compétence textuelle; qu'ils ont emprunté au Conseil de la langue française. Les trois niveaux de compétence langagière auxquels ils se réfèrent sont : l'alphabétisation, la formation de base (maniement correct du français oral et écrit, utilisation d'un vocabulaire relativement étendu et aptitude à la synthèse et au sens critique) et la formation complémentaire (maniement correct du français oral et écrit, utilisation d'un vocabulaire relativement étendu et aptitude à la synthèse et au sens critique). (Sanchez, 1990, p. 1)

Lorsqu'on parle de la compétence langagière d'un élève, on entend que celui-ci est en action, qu'il ne fait pas seulement attention à la maîtrise du français pour ses travaux, qu'il utilise la langue de façon adéquate dans

différentes situations de la vie réelle, dans sa compréhension, ses actions et ses comportements, et que cela n'est pas exclusif au contexte scolaire. La perception de la langue peut donc influencer la compétence langagière de l'élève, ce qui peut amener de grandes incidences sur son rapport au savoir et son approche d'apprentissage. Plus spécifiquement, lorsqu'on aborde la compétence langagière au collégial :

[on] met l'accent sur l'utilisation de la langue à l'intérieur de cadres élargis et diversifiés qui font référence aux situations d'écriture, de lecture et de communication orale. En considérant le fait que l'acquisition des savoirs disciplinaires est intrinsèquement liée au développement de la compétence langagière, cette dernière doit donc être transposée dans tout contexte de communication et ne peut se limiter au cours de langue. Il s'avère indispensable qu'elle englobe toutes les ressources du langage pour que les étudiants puissent écrire et lire divers genres de productions dans les différentes disciplines de leur parcours académique. En effet, ils sont appelés à actualiser leur compétence langagière dans des champs spécialisés composés d'un métalangage et de modèles normatifs qui ne leur sont pas toujours familiers ou prenant un autre sens dans le langage de tous les jours. En conséquence, le professeur non-spécialiste de la langue se situe en première ligne pour développer la compétence langagière puisqu'elle nécessite une articulation des savoirs et des savoir-faire qui dépend de la situation de communication. (Site du Réseau Fernand-Dumont, s.d.)

2.3 La théorie du Rapport à l'Écrit de Chartrand et Prince (2009)

Le rapport que les élèves ont avec la langue est très important. Chartrand et Prince (2009) ont réalisé une recherche descriptive concernant le lien entre le rapport à l'écrit et les compétences scripturale et lecturale des élèves, ce qui correspond aux compétences langagières. Concernant le Rapport à l'Écrit (RÉ), il s'agit en fait « de la disposition d'un sujet pour un objet social, l'écrit, historiquement construit, et pour sa mise en œuvre dans sa vie personnelle, culturelle, sociale et

professionnelle » (Chartrand et Prince, 2009, p. 320). Ces auteurs dégagent ainsi quatre dimensions du RÉ chez l'élève. Premièrement, il y a la dimension affective, qui concerne l'aspect émotif relié à l'écrit, en plus des sentiments et de la passion. Celle-ci permet de poser des questions sur les émotions éprouvées par les élèves à l'égard de la langue. C'est cette dimension qui a été plus particulièrement étudiée dans le cadre de leur recherche.

Ensuite, il y a la dimension axiologique, qui se rapporte à la valeur accordée à l'écrit, en ce qui concerne l'apprentissage et la réussite. Cette dimension rejoint quelque peu la perception de la valeur de la tâche de Viau (1994, 2009) et de Barbeau (1993, 1994). Il s'agit du sens et de l'utilité accordés à l'importance de la maîtrise de la langue par les élèves. On y retrouve également la dimension idéelle, qui a trait aux conceptions et représentations faites par l'élève, en lien avec la position de la langue dans la société. Finalement, la dimension praxéologique concerne plus spécifiquement les activités concrètes réalisées en matière de lecture et d'écriture. Cette dimension permet de se questionner sur les actions que posent les élèves quand ils lisent et écrivent. Bien entendu, dans la vie réelle, ces dimensions sont interdépendantes et elles influencent les compétences langagières de différentes façons, ainsi que la perception de l'importance de la maîtrise de la langue.

Contrairement à la recherche de Chartrand et Prince (2009) qui approfondissait plus spécifiquement la dimension affective, il sera question dans le cadre de cet essai des dimensions axiologique et idéelle du rapport à l'écrit. Premièrement, nous étudierons la dimension axiologique, puisqu'elle concerne la valeur accordée à l'écrit, ce qui rejoint le sens et l'utilité de la maîtrise de la langue de Viau (1994, 2009) et Barbeau (1993, 1994). Ici, il faudra interroger les élèves, afin de savoir

comment la maîtrise de la langue influence la réussite globale à l'école, et dans chacune des disciplines.

De plus, la dimension idéelle, qui regroupe la conception et les représentations faites par les élèves, sera retenue. Il y a des liens à établir ici avec les facteurs sociaux qui influenceraient la perception des élèves. Il faudra également explorer comment les élèves perçoivent la place de l'écrit dans la société, plus spécifiquement au Québec.

3. LA MAÎTRISE DE LA LANGUE DANS LE PROGRAMME SCIENCES HUMAINES AU COLLÉGIAL

L'importance de la maîtrise de la langue fut l'objet de quelques recherches au Québec, notamment de celle de Tardif (2004), au sujet de l'intégration des compétences de la formation générale dans le programme Techniques d'éducation à l'enfance, et également l'étude de Martin (2013), qui concerne la perception de la littérature et de la philosophie pour les élèves du programme de Soins infirmiers et analyse plus spécifiquement l'influence de la perception des enseignantes et des enseignants. Par contre, peu de recherches s'attardent au programme de Sciences humaines.

3.1 L'importance de la maîtrise de la langue dans le programme Sciences humaines

Dans ce programme, l'accent est mis sur la maîtrise de la langue. Les enseignantes et les enseignants, en plus des élèves, doivent en être conscients dès la première session. Un des buts généraux du programme est de :

communiquer sa pensée de façon claire et correcte dans la langue d'enseignement. L'étudiant ou l'étudiante doit savoir s'exprimer correctement, à l'oral et à l'écrit, et utiliser un niveau de langage

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

Par les différentes méthodes et stratégies pédagogiques et d'évaluation, les enseignantes et les enseignants doivent donc tenir compte de cet objectif. Ils doivent non seulement considérer la maîtrise de la langue dans toutes les évaluations, mais également mettre l'élève en action, dans des situations complexes qui favoriseront l'acquisition de ces habiletés. Les cours de la formation générale contribuent également au développement global de l'élève de Sciences humaines. En ce qui concerne la maîtrise de la langue, en termes de résultats attendus lors de l'atteinte des objectifs du programme :

L'élève qui a atteint les objectifs de la formation générale en français, langue d'enseignement et littérature, peut rendre compte, sur le plan des connaissances, des habiletés et des attitudes. (*Ibid.*, p. 14)

En plus des connaissances, l'élève devra donc développer des habiletés, dont :

son aptitude à analyser et à expliquer des textes littéraires, ainsi que d'autres types de discours, et à en rendre compte par écrit de façon structurée, cohérente et dans une langue correcte, sa capacité d'organiser logiquement sa pensée et son discours en fonction d'une intention et sa maîtrise des 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. 14)

L'élève devra également enrichir certaines attitudes, dont :

sa prise de conscience de l'importance de la langue d'enseignement pour tous les domaines du savoir, sa responsabilisation par rapport à ses apprentissages, son ouverture à d'autres cultures et au monde par la lecture d'oeuvres littéraires, de sa capacité de saisir les enjeux sociaux, par l'analyse de diverses représentations du monde, de son respect de l'éthique, notamment à l'égard de la propriété intellectuelle, de son autonomie et de sa créativité, par différents types de productions. (*Ibid.*, p. 14)

La prise de conscience de l'importance de la langue est donc une finalité du programme de Sciences humaines. Par contre, certains élèves ne semblent pas préoccupés par cela, malgré les orientations du gouvernement, du collège et des enseignantes et des enseignants du programme. Le fait que nous n'ayons pas assez d'informations concernant la perception des élèves rend la mise en place d'actions plus difficile.

Par contre, à notre connaissance, il y a peu d'études qui touchent les élèves du secteur préuniversitaire, chez qui les perceptions peuvent être différentes étant donné la nature des différents cours, en plus des répercussions liées aux études universitaires. Malgré certaines observations, à notre connaissance, il n'y a pas de données probantes en ce qui concerne la perception de l'importance de la maîtrise de la langue des élèves du programme de Sciences humaines. Nous connaissons certains facteurs constitutifs qui sont à l'origine de ces perceptions, dont la motivation, les approches d'apprentissage, la perception des enseignantes et des enseignants, et les facteurs sociaux. Par contre, nous ignorons si d'autres facteurs peuvent avoir de l'influence sur la perception de l'importance de la maîtrise de la langue des élèves de Sciences humaines. Nous ne connaissons pas non plus le degré d'influence des facteurs constitutifs. Considérant différents modèles en lien avec notre sujet, les

éléments qui seront approfondis et validés auprès des élèves de Sciences humaines sont énumérés dans le paragraphe qui suit.

Premièrement, en ce qui concerne la motivation, qui aurait une influence sur la perception, l'aspect de la perception de la valeur de la tâche sera retenu, selon le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1994, 2009) et le Test mesurant les sources et les indicateurs de la motivation scolaire (TSIMS) de Barbeau (1993). Ensuite, en ce qui a trait aux approches d'apprentissage, nous tenterons d'établir des caractéristiques des élèves, en retenant les approches d'apprentissage de Biggs (1988). Pour ce qui est de la perception des enseignantes et des enseignants, celle-ci sera analysée en lien avec l'importance de la maîtrise de la langue, en interrogeant les élèves sur les moyens et stratégies utilisés par les enseignantes et enseignants du programme. Finalement, il y aura des questions concernant les différents facteurs sociaux qui peuvent influencer la perception des élèves, selon les dimensions axiologique et idéelle de Chartrand et Prince (2009), en plus des facteurs externes de la dynamique motivationnelle de Viau (1994, 2009). Parmi ces facteurs, nous retrouvons les caractéristiques sociodémographiques des élèves, le passé scolaire, le niveau de scolarité des parents, le niveau de compétence des élèves en ce qui concerne la maîtrise de la langue, leur motivation en lien avec la maîtrise de la langue dans les différents travaux, la lecture, l'écriture, les habiletés à développer dans le programme, la perception de la maîtrise de la langue dans différentes sphères de leur vie (l'entrée à l'université, le marché du travail et l'exercice de la citoyenneté), les disciplines du programme, la langue française et les ressources en lien avec la maîtrise de la langue.

4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de cette recherche, il est important de rappeler que l'objectif général est de décrire les facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue des élèves de Sciences humaines à réévaluer. Précisément, trois objectifs spécifiques seront poursuivis :

1. Dresser un portrait juste sur la perception de l'importance de la maîtrise de la langue des élèves de Sciences humaines.
2. Identifier les facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue.
3. Différencier les élèves ayant des calibres scolaires différents (fort, moyen et faible; Legendre, 2006; Sanchez, 1990) sur ces facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, il sera question de présenter le type d'essai et de recherche, la posture épistémologique, ainsi que l'approche méthodologique. Nous présenterons ensuite les participantes et les participants, les techniques et les instruments de collecte de données, en plus du déroulement et de l'échéancier. Finalement, nous préciserons les méthodes de traitement et d'analyse de données, les aspects éthiques, ainsi que les moyens pris pour assurer la scientificité.

1. TYPE D'ESSAI ET DE RECHERCHE

En ce qui concerne le type d'essai, les objectifs visés dans le cadre de cette recherche nous ont amenés à opter pour une recherche descriptive de type mixte, sans aucune dominante quantitative ou qualitative. Cela nous a permis d'étudier le phénomène, puisque ce type de recherche se prête bien à l'étude des perceptions. D'ailleurs, « on fait appel à la recherche descriptive quand les phénomènes existants sont peu connus et peu étudiés dans les travaux de recherche » (Fortin, 2010, p. 291). Ici, nous voulions obtenir des informations concernant les perceptions des élèves en lien avec l'importance de la maîtrise de la langue. Le choix de ce type de recherche a donc été privilégié, puisque c'est un « type de recherche visant principalement à fournir un portrait précis des caractéristiques de personnes, de situations, de groupes ou d'évènements ou à déterminer la fréquence d'apparition de certains phénomènes » (*Ibid.* p. 291). Nous voulions décrire ce qui influençait les perceptions des élèves, dont les différents facteurs constitutifs, plutôt que de les mesurer. D'ailleurs, « dans ces cas, il s'agit dans bien des cas de l'agencement des concepts ou d'une justification par rapport à

l'importance des résultats pour une meilleure compréhension du phénomène, du concept ou de la population à l'étude » (*Ibid.* p. 291). Du coup, « les études descriptives sont généralement organisées autour d'un ensemble de questions de recherche ou d'objectifs qui permettent de caractériser une situation particulière » (*Ibid.*, p. 291), ce qui est le cas dans le cadre de cette recherche.

Ensuite, concernant le pôle de l'essai, nous retrouvons ici celui de la recherche. Dans notre cas, nous souhaitons recueillir des informations concernant la perception des élèves, en ce qui a trait à l'importance de la maîtrise de la langue, selon différents facteurs et selon les calibres scolaires. L'objectif général de cette recherche est de décrire les facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue par les élèves de Sciences humaines. D'ailleurs, « la recherche est une contribution à l'augmentation des connaissances dans un domaine donné à l'aide d'une méthode rigoureuse et reconnue, soumise à la validation par les expertes et experts du domaine » (Université de Sherbrooke, 2013, p. 23). C'est précisément ce que nous avons fait, en recueillant des informations concernant la perception des élèves pour obtenir un portrait juste et réel de la situation. De plus, le type de devis que l'on retrouve ici est un devis mixte séquentiel explicatif :

[Ce type de devis] vise à décrire et à expliquer des relations dans un phénomène complexe. Il se caractérise par la collecte de données quantitatives lors d'une première phase suivie par la collecte et l'analyse de données qualitatives dans une deuxième phase, permettant ainsi de construire sur les résultats obtenus à la phase initiale. (Fortin, 2010, p. 375)

D'emblée, dans ce type de devis, « la priorité est accordée aux données quantitatives, et le mélange des données intervient quand les résultats qualitatifs de la deuxième phase clarifient la collecte des données quantitatives primaires » (Fortin, 2010, p. 375).

2. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce cas-ci, une approche mixte a été utilisée, afin d'inclure des éléments des approches quantitative et qualitative. C'est l'aspect complémentaire de ces approches qui justifie l'utilisation de l'approche mixte. La méthode de recherche mixte est une « méthodologie combinant ou associant des méthodes qualitatives et quantitatives dans une même étude afin de répondre de façon optimale à une question de recherche » (Fortin, 2010, p. 372). De plus, cette méthode est « particulièrement utile quand la question de recherche présente plusieurs facettes et qu'une seule méthode n'est pas suffisante pour toutes les explorer (Anaf et Sheppard, 2007) » (Fortin, 2010, p. 372). Dans le cadre de notre recherche, l'utilisation d'une approche quantitative aurait été insuffisante. Les réponses au questionnaire ne nous permettaient pas d'obtenir un portrait juste et réel de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue, dans différentes sphères de la vie des élèves. De plus, en ce qui concerne les facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue, les propos tenus lors du groupe d'entretien ont permis d'enrichir et de mieux comprendre les perceptions. Des facteurs constitutifs émergents ont également pu être soulevés par les élèves. À l'aide de leurs explications, de leurs opinions, des situations vécues et des idées échangées, nous avons pu dresser une analyse des résultats davantage riche et complète. Certains aspects de la recherche ne pouvaient pas être analysés de façon quantitative. Nous avons donc opté ici pour une recherche de type mixte, sans prédominance pour l'approche quantitative ou qualitative. Par contre, ces deux approches sont présentes de façon complémentaire afin de répondre aux objectifs de recherche. D'ailleurs, « Moss (1996) signale que ces deux approches, lorsqu'elles sont jumelées, permettent tout simplement « d'avoir une vision plus complète et plus nuancée d'un phénomène qu'on cherche à comprendre » (Karsenti, et Savoie-Zajc, 2011, p. 116).

En ce qui concerne les méthodes quantitatives, il faut dire que celles-ci « fournissent un portrait statistiquement représentatif des « quantités » caractéristiques d'une population, mais non le « sens » qu'on pourrait leur donner » (Fortin, 2010, p. 369). Dans le cadre de cette recherche, les données quantitatives ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire, afin de dresser un portrait juste de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue, en plus de déterminer les facteurs constitutifs et de tenir compte des calibres scolaires.

En ce qui a trait aux méthodes qualitatives, un groupe d'entretien a été organisé afin de clarifier et d'approfondir les données recueillies, et d'explorer les facteurs constitutifs de l'importance de la maîtrise de la langue. De cette façon, nous voulions valider les informations obtenues à partir du questionnaire. Certaines questions du questionnaire ont également permis aux élèves de répondre de façon ouverte ou de justifier leurs réponses de façon qualitative. Cette approche « permettrait, entre autres, de recueillir des données décrivant des situations d'intérêt (liées à la question de recherche ou au problème de recherche) et de laisser les explications "émerger" de ces descriptions » (Karsenti, et Savoie-Zajc, 2011, p. 116). De plus, l'approche qualitative de la mesure permet de « dégager une vision holistique de ce qui est mesuré en utilisant une grande variété de données provenant de diverses sources : entrevues, observations, enregistrements, documents, etc. (Waltz, Strickland et Lenz, 2005). » (Fortin, 2010, p. 391).
Finalement :

Les méthodes de recherche qualitative sont employées pour répondre aux questions de recherche relatives à des situations complexes ou aux questions qui impliquent l'exploration, la description et la compréhension de comportements et d'interactions. (Fortin, 2010, p. 270)

Notre recherche s'inscrit dans le paradigme pragmatique. En effet, « la méthode de recherche mixte s'appuie sur le paradigme pragmatique qui met l'accent sur l'avancement de la connaissance, l'amélioration de la condition

humaine et la création de théories » (Fortin, 2010, p. 373). En fait, « le paradigme pragmatique considère que la connaissance se développe à travers l'action et qu'elle est une conséquence de la recherche et non pas une condition préalable » (Fortin, 2010, p. 373). L'utilisation d'une approche mixte permet donc d'explorer davantage le phénomène qui est inconnu au départ. À la suite de l'analyse du questionnaire, les données qualitatives ont permis une meilleure compréhension du phénomène. D'ailleurs, « les données supplémentaires servent à confirmer les données de base et assurent une réponse optimale à la question de recherche » (Fortin, 2010, p. 373). Finalement, « le paradigme pragmatique adopte de multiples points de vue pour résoudre un problème de recherche. Il fournit un cadre philosophique aux méthodes de recherche mixtes. » (Fortin, 2010, p. 374). Dans le cadre d'une recherche visant à analyser les perceptions et comprendre les différents facteurs pouvant les influencer, ce choix était tout à fait approprié. Dans le cadre de cette recherche, nous voulions comprendre les causes expliquant les situations observées plutôt qu'accorder un degré d'importance à chacun des facteurs. D'ailleurs, nous souhaitions obtenir une vue d'ensemble de la perception des élèves et en comprendre la dynamique.

En ce qui concerne la nature du savoir, nous croyons qu'il sera possible de transférer les résultats dans d'autres contextes, en ayant une bonne connaissance des caractéristiques de la population. Il pourrait y avoir des transferts avec des élèves du même programme dans d'autres collèges, ou encore dans d'autres programmes préuniversitaires. De plus, en ce qui a trait à la place du chercheur dans la recherche, il faut dire qu'ici, le « chercheur est influencé par ses valeurs et conceptions » (Karsenti, et Savoie-Zajc, 2011, p. 115). Les valeurs de la chercheuse ont donc de l'impact, en ce qui concerne les objectifs et la visée de la recherche. De plus, il faut mentionner que dans le cadre de cette recherche, il n'y a pas d'hypothèse, mais bien un objectif général, en plus de trois objectifs spécifiques.

3. PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

Pour débiter, il faut mentionner que nous avons effectué la sélection des participantes et des participants selon les besoins de notre recherche et notre objectif général.

Deux échantillons ont été constitués pour les besoins de cette recherche : un premier, plus volumineux, pour le questionnaire, et un sous-échantillon, pour le groupe d'entretien, composé d'élèves ayant également préalablement rempli le questionnaire. De plus, pour la compilation des données du questionnaire, trois groupes ont été composés pour l'analyse et l'interprétation des résultats, à partir des calibres faible, moyen et fort. Pour ce faire, nous avons utilisé la cote R de la session d'automne 2015. Les élèves devaient indiquer leur numéro de DA (demande d'admission) sur le questionnaire, ce qui a permis de les retracer dans le logiciel Clara de Skytech.

Le premier échantillon, composé de 43 élèves qui ont répondu au questionnaire, est non probabiliste par choix raisonné, c'est-à-dire qu'il « consiste à sélectionner certaines personnes en fonction de caractéristiques typiques de la population à l'étude » (Fortin, 2010, p. 235). La population cible correspond aux élèves de Sciences humaines et la population accessible, aux élèves de Sciences humaines du Cégep de Baie-Comeau. L'échantillon choisi est donc composé d'élèves de Sciences humaines de 2^e année, des trois profils offerts au Cégep de Baie-Comeau. Dans le cadre de notre recherche, nous ne tentons pas seulement de choisir les élèves en fonction de leurs disponibilités, mais plutôt en raison de caractéristiques précises recherchées. Bien que la recherche ait été expliquée aux 43 élèves des deux groupes et que ceux-ci savaient qu'ils n'étaient pas dans l'obligation de participer, tous les élèves ont pris part au questionnaire. De plus, puisque les collectes de données ont été effectuées après le 30 septembre, tous les élèves volontaires étaient majeurs.

En ce qui a trait au groupe d'entretien, nous avons commencé par un échantillonnage non probabiliste par quotas, ce qui « consiste à choisir des sous-groupes proportionnellement égaux de sujets en se fondant sur des caractéristiques déterminées » (Fortin, 2010, p.235). Au départ, nous avons déterminé trois sous-groupes correspondant aux trois calibres scolaires (faible, moyen et fort). De ce nombre, nous avons tiré au sort cinq élèves par sous-groupe. Par contre, étant donné que seuls deux élèves ont démontré leur intérêt à participer à cette seconde phase de collecte de données, nous avons utilisé une autre méthode, soit l'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné. De cette façon, nous avons fait parvenir un message à l'ensemble des participantes et participants du questionnaire, ce qui a permis de recruter trois nouveaux élèves, pour un total de cinq élèves.

4. TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans le cadre de cette recherche, deux techniques de collecte de données ont été utilisées dans cette approche mixte, soit le questionnaire, pour l'aspect quantitatif, et le groupe d'entretien, pour l'aspect qualitatif. En fait, « l'investigation qualitative ne se résume pas à l'adoption d'une seule méthodologie ou à des techniques en particulier, mais plutôt à plusieurs types de méthodologies et de techniques disponibles pour les chercheurs (McLeod, 2001) » (Fortin, 2010, p. 270).

4.1 Le questionnaire

Au départ, à la suite de l'élaboration du questionnaire, il y a eu une validation de celui-ci auprès de quelques élèves, et de quelques enseignantes et enseignants du programme, avant la passation. Cela est important, puisque « le prétest doit s'effectuer autant que possible dans les mêmes conditions d'administration que celles qui ont été choisies pour l'administration proprement

dite » (Gauthier, 2010, p. 481). De plus, « le prétest amène généralement à apporter des modifications au questionnaire initial » (*Ibid.*, p. 481). Cela fut utile pour valider la clarté et la cohérence des questions, la longueur, la progression et, surtout, la compréhension univoque des questions par les élèves.

En ce qui concerne le questionnaire (Annexe A), celui-ci a été auto-administré à la session d'automne 2015, avec les élèves de deuxième année inscrits au cours *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (300-300-RE). De cette façon, les élèves des trois profils du programme de Sciences humaines (Psychologie, Administration et Sociétés et enjeux mondiaux) étaient inclus. Cela a également fait en sorte de retrouver des élèves de différents calibres, afin d'obtenir un portrait plus représentatif du programme et d'établir des liens avec la perception de l'importance de la maîtrise de la langue. Les élèves volontaires des deux groupes inscrits ont donc participé au questionnaire, ce qui représente 43 élèves. Le questionnaire a été rempli au début du cours, pour une durée de 30 minutes. Il s'agit ici d'un questionnaire en format papier, puisque celui-ci « peut être distribué à des groupes réunis en un endroit : l'exemple le plus connu est celui des étudiants répondant à un questionnaire dans un cours » (Gauthier, 2010, p. 467).

Le questionnaire comportait 27 questions fermées. Parmi ces questions, dix étaient en lien avec les caractéristiques sociodémographiques des élèves, dont le sexe, l'âge, la session au collège, le profil du programme, la langue maternelle, le passé scolaire, le nombre d'heures consacrées à leurs études et travaux, le nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré, la catégorie d'emploi et la scolarité des parents. Ensuite, trois questions concernaient leur perception personnelle de la maîtrise de la langue et de leurs habiletés, cinq questions portaient sur la perception de l'importance de la maîtrise de la langue et trois questions sur les ressources disponibles pour la maîtrise de la langue. Certaines questions du questionnaire ont été tirées d'autres questionnaires existants, utilisés

dans le cadre d'autres recherches validées. Par exemple, la question 20 concerne les conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves de Viau (1994). Ensuite, la question 21 concerne le Test mesurant les sources et les indicateurs de la motivation scolaire (TSIMS) de Barbeau (1993), la question 21 présente le questionnaire tiré de la recherche *Les garçons et les mesures d'aide en français*, de Lapostolle, Massé et Pinho (2003). De plus, la question 23 présente les stratégies d'apprentissage « en surface » et « en profondeur » du test *Étudiant Plus*, de l'approche d'apprentissage de Biggs (1988).

Outre les questions fermées, le questionnaire comprend six questions ouvertes ou à justification. Nous avons décidé d'inclure des questions ouvertes, puisque celles-ci « permettent parfois de recueillir une information plus détaillée que les questions fermées » (Fortin, 2010, p. 436). Dans une recherche qui vise la compréhension d'un phénomène, les questions ouvertes favorisent une libre expression, en ne limitant pas la répondante ou le répondant aux choix présentés. De plus, les questions ouvertes « peuvent servir à obtenir des précisions supplémentaires sur certains aspects de la recherche » (*Ibid.*, p.436). Le questionnaire est donc un moyen facile, peu coûteux et rapide, qui permet d'obtenir les informations souhaitées. D'ailleurs, « le questionnaire a pour but de recueillir de l'information factuelle sur des événements ou des situations connues, sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des impressions et des opinions » (Fortin, 2010, p. 432).

Finalement, certaines échelles ont été ajustées afin de rendre les questions et tableaux du questionnaire plus uniformes et de favoriser la compréhension des participantes et participants, afin d'éviter les confusions. Nous avons conservé l'intégralité des échelles pour les questions tirées du modèle de Barbeau (1993, 1994), le Test mesurant les sources et les indicateurs de la motivation scolaire. Par contre, nous avons modifié les échelles pour trois modèles du cadre de référence. Pour commencer, les échelles de la dynamique motivationnelle de Viau (1994,

2009) ont été changées. Dans le modèle de Viau (1994, 2009), nous retrouvons les échelles *toujours*, *souvent*, *rarement* et *jamais*. Dans notre cas, nous avons indiqué les échelles *jamais*, *rarement*, *parfois*, *assez souvent* et *très souvent*, pour la question 20 du questionnaire (Annexe A). Ensuite, en ce qui a trait aux échelles utilisées dans le questionnaire de Lapostolle, Massé et Pinho (2003), nous avons également apporté des modifications. Dans leur modèle, ces chercheurs ont utilisé les échelles *jamais*, *très rarement*, *rarement*, *assez souvent*, *très souvent* et *toujours*. Dans le cadre de notre essai, nous avons plutôt utilisé les échelles *totalelement en désaccord*, *moyennement en désaccord*, *légèrement en désaccord*, *légèrement en accord*, *moyennement en accord* et *totalelement en accord*. Finalement, en ce qui concerne les approches d'apprentissage de Biggs (1988), nous retrouvons dans le test *Étudiant Plus* les échelles *non-applicable*, *jamais*, *occasionnellement*, *souvent* et *toujours*. Dans notre cas, nous avons plutôt utilisé les échelles *jamais*, *rarement*, *parfois*, *assez souvent* et *très souvent*.

4.2 Le groupe d'entretien

Nous avons complété notre collecte de données à l'aide d'un groupe d'entretien, ce qui a permis de valider et d'enrichir les données recueillies à l'aide du questionnaire. De plus, « les participants ne sont pas limités à des catégories précises de réponses ou à des échelles progressives qui parfois conviennent mal à leur point de vue » (Gauthier, 2010, p. 392). Le choix du groupe d'entretien s'explique aussi par le fait que c'est une bonne façon de voir les échanges et les interactions entre les élèves, ce qui serait impossible avec des entrevues individuelles. La dynamique créée entre les participantes et les participants a permis l'émergence des opinions, la confrontation d'idées et l'échange de situations vécues concernant les différents thèmes, l'objectif étant de regrouper des élèves et de constater leur perception de l'importance de la maîtrise de la langue dans différentes facettes de leur vie. Dans le cadre de notre recherche, nous avons voulu aller plus loin pour favoriser la compréhension du phénomène et

respecter nos objectifs, car « les données provenant d'un questionnaire distribué à un grand nombre d'élèves pourraient révéler d'étranges résultats qu'il serait difficile d'expliquer sans, au minimum, interviewer les élèves pour mieux comprendre leurs réponses » (Karsenti, et Savoie-Zajc, 2011, p. 119). Les questions retenues pour le groupe d'entretien découlent des questions contenues dans le questionnaire. Par exemple, « à la suite d'une étude quantitative, le groupe de discussion permet d'établir les causes ou les sentiments sous-jacents à certaines des réponses obtenues ou, carrément, d'expliquer certains résultats » (Gauthier, 2010, p. 398). De plus, « en général, on utilisera le groupe de discussion dans les situations où il est important de comprendre le "pourquoi" des choses » (Gauthier, 2010, p. 396). Cette méthode est également plus souple, ce qui fait en sorte que « cette flexibilité, contrôlée par l'animateur, génère une richesse de données qu'il est difficile d'obtenir par l'utilisation d'autres techniques » (Gauthier, 2010, p.392).

Au printemps 2016, nous avons donc procédé à un tirage au sort parmi les élèves des trois calibres scolaires ayant rempli le questionnaire à la session d'automne 2015. Nous avons retenu cinq élèves par sous-groupe, pour un total de 15 élèves. Nous avons envoyé un message électronique à ces élèves. Par contre, de ce nombre, seulement deux élèves étaient intéressés à participer au groupe d'entretien, alors qu'« on recrute habituellement de dix à douze personnes par groupe » (Gauthier, 2010, p. 400). Après réflexion, nous avons décidé d'envoyer un message aux 43 élèves ayant participé au questionnaire. Ce message fut envoyé au printemps 2016, ce qui a permis d'avoir trois élèves de plus. Dans un contexte idéal, nous voulions avoir une bonne représentation des participantes et participants, puisque « l'animateur du groupe est responsable de bien établir avec le commanditaire les critères de sélection des participants » (Gauthier, 2010, p.400). Malheureusement, ce nombre de participantes et participants n'a pas été possible dans le cadre de cette recherche, puisque cinq élèves ont participé au groupe d'entretien. C'est pourquoi nous avons pris la décision de ne pas tenir

compte des propos du groupe d'entretien pour l'objectif 3, concernant les facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue selon les calibres scolaires. Nous avons donc formé un groupe de discussion de cinq élèves, avec qui nous avons échangé sur différents aspects de l'importance de la maîtrise de la langue. D'ailleurs, « les groupes de discussions permettent de comprendre les sentiments des participants, leur façon de penser et d'agir, et comment ils perçoivent un problème, l'analysent, en discutent » (Gauthier, 2010, p. 396). De plus :

Il est souvent plus important, en recherche, de comprendre les motifs d'une réponse que d'obtenir la réponse elle-même. [...] Il peut ainsi obtenir des explications au sujet des réponses fournies, relever les expériences vécues qui ont contribué à former les opinions, élucider les émotions et les sentiments sous-jacents à certains énoncés. (Gauthier, 2010, p. 392)

Après avoir analysé les données quantitatives du questionnaire, nous avons élaboré un schéma d'entrevue. Nous avons donc élaboré un schéma d'entrevue (Annexe B), afin de mener à bien le déroulement de la rencontre, avec les différents points, l'objectif étant d'approfondir l'interprétation des résultats du questionnaire avec les participantes et participants du groupe d'entretien.

Le schéma d'entrevue comportait deux catégories, la première étant l'importance du français, où nous avons tenté de comprendre certaines réponses obtenues avec le questionnaire, dont ce qu'est la maîtrise de la langue, ce qui forge les perceptions sur la maîtrise de la langue pour les différentes professions et pour l'exercice de la citoyenneté. Ensuite, la deuxième catégorie n'avait pas été explorée dans le questionnaire et portait sur la perception des enseignantes et des enseignants, et sur son influence sur la perception des élèves. La rencontre s'est tenue au printemps 2016 et a duré deux heures : « Comme la durée d'un groupe de discussion est habituellement de une heure et demie à deux heures; il faut bien évaluer le nombre de sujets qui pourront être discutés au cours de cette période »

(Gauthier, 2010, p. 402). De plus, « il est bon de préparer une liste de questions organisées en une séquence naturelle et logique » (Gauthier, 2010, p. 403). La chercheuse a également eu comme rôle de mettre les participantes et les participants à l'aise et de rendre la discussion agréable et confortable, afin de favoriser l'ouverture des élèves et d'assurer un certain contrôle de la discussion.

5. MÉTHODE DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Concernant l'analyse des données, il faut tenir compte du fait que, dans le cadre de cette recherche, des données quantitatives (questionnaire) et des données qualitatives (groupe d'entretien) ont été recueillies. Les logiciels Excel et SPSS ont été utilisés pour la manipulation des données, afin que l'analyse des résultats soit plus objective.

Des statistiques descriptives ont été produites afin de répondre aux objectifs de la recherche, ainsi que des tableaux croisés, afin de comparer les trois calibres d'élèves (fort, moyen et faible), en lien avec les facteurs constitutifs de l'importance de la maîtrise de la langue, ce qui correspond à notre deuxième objectif. Ensuite, dans une approche quantitative, on « préconise l'utilisation d'instruments de mesure pour préciser les observations, ainsi que l'utilisation de méthodes statistiques pour objectiver l'analyse et l'interprétation des résultats » (Legendre, 2005, p. 1135). Toujours dans l'optique de favoriser la compréhension du phénomène, il faut dire que « les analyses statistiques ne sont pas une fin en soi, mais une étape visant à donner un sens aux informations recueillies » (Karsenti, et Savoie-Zajc, 2011, p. 150).

Ensuite, en ce qui a trait aux données recueillies lors du groupe d'entretien, il faut souligner que ces « entrevues sont enregistrées sur bande audionumérique, puis transcrites intégralement » (*Ibid.*, p.150). Nous avons donc accès aux propos

tenus lors de la séance, qui ont été retranscrits dans un fichier Word, sous forme de verbatim. D'ailleurs, « la recherche qualitative utilise les propres mots des participants, résumés par la suite en récit, plutôt que des données numériques qui rendent compte de la mesure des variables » (Fortin, 2010, p. 269).

6. ASPECTS ÉTHIQUES

Le respect des règles éthiques est primordial dans la recherche. Pour commencer, nous avons informé les personnes responsables de notre collège, dont la Direction des études, des composantes et des objectifs du projet, dès la session d'automne 2014. Comme la passation du questionnaire a eu lieu dans un cours, la directrice des études, madame Linda Côté, a donné son autorisation (Annexe C). Étant donné qu'il s'agit d'une recherche avec des êtres humains, nous avons utilisé le formulaire de demande de conformité éthique du Cégep de Baie-Comeau, (Annexe D) et nous avons obtenu la certification éthique pour notre recherche (Annexe E). De plus, nous avons fait signer deux formulaires de consentement différents, un pour chacune des deux méthodes de collecte de données, soit le questionnaire (Annexe F) et le groupe d'entretien (Annexe G).

Concernant la collecte de données, celle-ci a débuté à la session d'automne 2015. Le processus de sélection des participantes et des participants s'est fait de façon juste et raisonnée, en se basant sur les critères à retenir afin de répondre à notre objectif général, soit en ciblant les élèves de deuxième année du programme de Sciences humaines du Cégep de Baie-Comeau.

Pour commencer, avec l'accord de l'enseignant du cours *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (300-300-RE), nous avons présenté notre recherche à deux groupes d'élèves, en plus de l'objectif général et des deux méthodes de collecte de données utilisées. Nous avons précisé que

certain d'entre eux seraient sélectionnés à la suite de l'analyse des réponses du questionnaire et recevraient une invitation par la messagerie Omnivox. Les élèves ont été informés des conditions de la recherche et également du fait qu'ils n'étaient pas dans l'obligation de participer à la recherche, et qu'un refus de participer n'entraînerait aucun préjudice pour eux. Les élèves ont été informés par la chercheuse de la nature de leur implication, notamment du temps prévu pour participer à la recherche. Ceux-ci ont été également informés du fait qu'il y aurait une limitation des risques encourus, autant physiquement que psychologiquement, ainsi que des inconvénients possibles. Ceux qui ne souhaitaient pas répondre au questionnaire avaient la possibilité de débiter la lecture du chapitre vu durant le cours, de faire du travail personnel ou encore de quitter pour la durée prévue (30 minutes), afin qu'ils ne se sentent pas obligés de participer. De plus, les élèves qui ont participé à la recherche n'étaient pas les élèves de la chercheuse, mais ceux de son collègue, ce qui permettait d'éviter des conflits d'intérêts. Ensuite, la chercheuse était présente lors des deux collectes de données, pour répondre aux questions, pour expliquer la recherche et pour apporter des éclaircissements au besoin. Les élèves ont été informés qu'ils pouvaient se retirer en tout temps, même après avoir rempli le questionnaire ou pris part au groupe d'entretien. Les élèves volontaires devaient compléter le formulaire de consentement avant de remplir le questionnaire papier. Les élèves qui ont participé au groupe d'entretien ont signé un second formulaire de consentement, avant l'enregistrement audio. Les élèves ont donc été informés de la garantie d'anonymat dans le rapport final. Les noms des participantes et des participants n'ont pas été transmis à l'enseignant titulaire. Les participantes et les participants ont été assurés du respect de la confidentialité, même s'ils devaient fournir leur nom. En ce qui concerne le questionnaire, les élèves devaient y écrire leur nom et numéro de demande d'admission (DA), afin de les retracer et de délimiter les sous-groupes des trois calibres scolaires. Une base de données a été complétée afin d'attribuer des numéros à chacun des participantes et des participants. Seule la chercheuse connaissait le lien entre les noms et les numéros. Ces informations étaient

nécessaires pour l'analyse des données. Par contre, aucune information ne permettait d'identifier les élèves dans le rapport final. De plus, la chercheuse était la seule personne à avoir accès à ces données, et une base de données a été créée avec un mot de passe pour protéger les informations. Les questionnaires sont conservés dans un classeur verrouillé situé dans le bureau de la chercheuse, et seront détruits deux ans après le dépôt final de l'essai. En ce qui concerne le groupe d'entretien, le nom des élèves a été remplacé par des noms fictifs, afin d'assurer la confidentialité et de rendre la présentation des résultats plus agréable à lire. L'enregistrement audio a été effacé à la suite de la rédaction du verbatim. Pour ce qui est du verbatim en tant que tel, il est conservé dans un fichier électronique qui requiert l'accès avec un mot de passe, connu uniquement par la chercheuse.

De plus, la chercheuse a fait tirer deux chèques-cadeaux d'une valeur de 20 \$ à la COOP étudiante du Cégep de Baie-Comeau, pour chacun des deux groupes ayant rempli le questionnaire, donc pour un total de 43 élèves. Pour le groupe d'entretien, la chercheuse a fait tirer un certificat cadeau d'une valeur de 25 \$ à la Librairie A à Z de Baie-Comeau, parmi les cinq participantes et participants. Il faut mentionner qu'« une somme d'argent symbolique, un livre, une participation au tirage d'un ordinateur [...] peuvent tous représenter un incitatif raisonnable » (Karsenti, et Savoie-Zajc, 2011, p. 49). De cette façon, cela peut compenser pour le temps alloué à la participation, en respectant les règles de l'éthique, puisque les élèves n'ont pas répondu au questionnaire ou participé au groupe d'entretien uniquement pour avoir une compensation monétaire. Durant le groupe d'entretien, il y a également eu une petite collation et des breuvages offerts, avec muffins, jus et bouteilles d'eau, afin que la rencontre soit agréable et conviviale malgré sa durée (deux heures).

7. MOYENS PRIS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ

Dans le cadre de cette recherche, le devis est mixte, c'est-à-dire que la recherche combine les approches quantitative et qualitative, sans aucune dominance. Même si les critères de l'approche quantitative, soit la fidélité et la validité, sont respectés, ce sont les critères de l'approche qualitative qui seront présentés ici. Il faut mentionner que lors de l'utilisation du questionnaire, les consignes ont été présentées de façon claire et précise. Certaines questions présentes dans le questionnaire sont déjà validées par d'autres chercheurs, dont Viau (1994), Barbeau (1993), Biggs (1988), Lapostolle, Massé et Pinho (2003), ce qui permet d'assurer la validité et la fidélité des résultats obtenus par ce moyen de collecte de données.

Pour débiter, il y a la crédibilité, qui a « rapport à l'exactitude dans la description du phénomène vécu par les participants en fonction de la réalité interprétée » (Fortin, 2010, p.284). Pour assurer le respect de ce critère, la triangulation des méthodes a été utilisée. En fait, « on définit maintenant la triangulation comme une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes (Denzin, 1978; Savoie-Zajc, 1993, 2009c) » (Karsenti, et Savoie-Zajc, 2011, p. 143). De plus :

La triangulation est une stratégie de mise en comparaison de données obtenus à l'aide de deux sources ou plus en vue d'accroître la fidélité des données et des conclusions dans une recherche qualitative (Reidy et Mercier, 1996). Les résultats sont présentés sous forme narrative et contiennent des extraits d'entrevue ou de conversation. (Fortin 2010, p.31)

C'est d'ailleurs ce que nous avons fait dans le cadre de cette recherche, en combinant les données quantitatives du questionnaire avec les propos tenus durant le groupe d'entretien. Puisque la rencontre a été enregistrée, il a été possible de retranscrire fidèlement les propos des participantes et participants, sans en changer

la nature. De plus, la chercheuse était présente lors de l'administration du questionnaire, afin d'expliquer la recherche et de donner des éclaircissements au besoin. En ce qui a trait au groupe d'entretien, la séance a été enregistrée, afin de respecter les propos de façon intégrale et ne pas modifier les données.

Ensuite, le deuxième facteur est celui de la transférabilité, qui a « rapport à l'application éventuelle des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires » (Fortin, 2010, p. 285). Afin de faciliter le transfert des éléments de cette recherche à d'autres chercheurs qui souhaiteraient l'utiliser, par exemple pour un autre programme préuniversitaire ou le même programme dans un autre collège, il importe de « décrire les contextes du déroulement de la recherche ainsi que les caractéristiques de l'échantillon » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 140). Les étapes sont présentées de façon détaillée dans le rapport. Nous retrouvons les différents détails, dont la description du contexte et du déroulement, le choix des critères pour la sélection des participantes et des participants, et la transcription des données, pour les questions ouvertes du questionnaire, en plus de l'enregistrement du groupe d'entretien. D'ailleurs, « comme technique proposée pour établir la transférabilité, il incombe de fournir une description détaillée permettant de porter un jugement quant à l'application des résultats à d'autres contextes » (Fortin, 2010, p. 285).

De plus, il y a le critère de fiabilité, qui concerne « la stabilité des données et à la constance dans les résultats » (Fortin, 2010, p. 285). Dans ce cas-ci, nous avons rédigé des notes de nos observations dans un journal de bord, dans le but de conserver des traces des différentes actions réalisées :

Il s'agit d'un document dans lequel le chercheur note les impressions, les sentiments qui l'assaillent pendant la recherche. Il y consigne aussi des événements jugés importants, ceux-ci devenant de précieux rappels quand vient le temps d'analyser les données et de rédiger le rapport. (Karsenti, et Savoie-Zajc, 2011, p. 145)

Afin de s'assurer de l'exactitude des données, nous avons fait appel à certains collègues de travail. Cette pratique répond bien au critère de fiabilité puisque, dans le but de ne pas biaiser l'interprétation des résultats, la chercheuse a fait « appel à des personnes indépendantes pour vérifier si les résultats, les interprétations et les conclusions [étaient] solidement appuyés » (Fortin, 2010, p.285)

Finalement, nous retrouvons le critère de confirmabilité, qui « réfère à l'objectivité dans les données et leur interprétation » (Fortin, 2010, p. 285). Concernant le respect de ce critère, la chercheuse a fait la retranscription du contenu du groupe d'entretien sous forme de verbatim. De cette façon, nous nous assurons de l'intégralité des propos tenus par les élèves. Nous avons procédé de la même façon en retranscrivant les réponses ouvertes du questionnaire, afin de conserver le caractère objectif. Le fait d'avoir utilisé la triangulation des méthodes contribue également à assurer la confirmabilité des données. Nous avons également consulté des collègues afin de valider l'interprétation des résultats.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans le cadre de cet essai, trois objectifs spécifiques sont poursuivis. Il s'agit de : 1) Dresser un portrait juste sur la perception de l'importance de la maîtrise de la langue des élèves de Sciences humaines ; 2) Identifier les facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue et 3) Différencier les élèves ayant des calibres scolaires différents (fort, moyen et faible) (Legendre, 2006; Sanchez, 1990) sur ces facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue. Chaque objectif spécifique fait l'objet d'une section distincte. Par ailleurs, deux méthodes de collecte de données ont été retenues. Dans ce chapitre, nous présentons, dans chacune des sections, les résultats recueillis à la suite de la passation du questionnaire. Ces résultats sont ensuite nuancés avec les propos des élèves du groupe d'entretien.

Dans la première section de ce chapitre, nous présentons le profil des répondantes et répondants aux deux collectes de données. Les caractéristiques sociodémographiques de ces élèves ont été recueillies grâce aux dix premières questions du questionnaire.

La deuxième section présente le portrait de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue des élèves de Sciences humaines. La troisième section décrit les facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue qui sont identifiés et présentés selon différentes catégories. Finalement, dans la quatrième section, ces mêmes facteurs constitutifs sont abordés en considérant les différents calibres scolaires.

Nous y interprétons les résultats en faisant ressortir les éléments marquants de la perception des élèves. De plus, nous précisons les facteurs constitutifs ayant le plus d'influence sur la perception ainsi que les moyens à utiliser pour aider les élèves. En dernier lieu, nous précisons si le calibre scolaire influence la perception des élèves, et à quels degrés.

1. PROFIL DES RÉPONDANTES ET RÉPONDANTS

1.1 Du questionnaire

Le premier outil de collecte de données utilisé fut le questionnaire. La passation de celui-ci s'est effectuée à la session d'automne 2015, dans deux groupes d'élèves de deuxième année inscrits au cours *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (300-300-RE). Grâce à la collaboration de l'enseignant titulaire et avec l'accord de la directrice des études, quarante-trois questionnaires ont été remplis. Ces élèves se retrouvaient dans les trois profils offerts. Tableau 1 présente les différentes caractéristiques sociodémographiques de ces élèves.

Tableau 1 : Caractéristiques des participantes et participants à l'étude

Sexe	Filles				Garçons			
	23				20			
Âge	18 ans	19 ans	20 ans	21 ans	22 ans	23 ans	24 ans	25 ans
	30	7	3	0	1	0	1	1
Session au collège	3e		4e		5e		6 ^e ou plus	
	35		1		4		3	
Profil	Psychologie		Société et enjeux mondiaux			Administration		
	28		12			3		
Nombre d'heures consacrées aux études	Plus de 16 heures	De 11 à 16 heures	De 6 à 10 heures	De 2 à 5 heures		De 1 à 2 heures	0	
	2	5	11	20		5	0	
Travail rémunéré	oui				non			
	39				4			
Nombre d'heures par semaine consacrées à un travail rémunéré	Ne travaille pas	1-5 heures	6-10 heures	11-15 heures	16-20 heures	21-25 heures	26-30 heures	31-35 heures
	4	2	5	11	13	4	3	1

Nous remarquons que le sexe est réparti de façon équilibrée, soit 23 (53 %) filles et 20 (47 %) garçons. Ces élèves sont également assez jeunes, puisque 37 (86 %) d'entre eux sont âgés de 18 ou 19 ans. De plus, la plupart en sont à leur troisième session, soit 35 (81 %), ce qui fait qu'ils n'ont pas changé de programme d'études et qu'ils suivent un cheminement normal et dans les délais. Ils se sont inscrits dans ce programme à la suite du secondaire cinq et ont continué par la suite. Le profil le plus populaire est celui de Psychologie, qui représente 28 (65 %) élèves. Il est suivi par le profil Société et enjeux mondiaux, qui compte 12 (28 %) élèves et, finalement, le profil Administration, qui compte 3 (7 %) élèves du programme. En ce qui concerne le temps consacré aux études, il est intéressant de constater que 25 (58 %) d'entre eux consacrent d'une à cinq heures d'études par semaine, ce qui

semble assez peu. En contrepartie, ceux-ci ont, pour la majorité, soit 39 (91 %) élèves, un travail rémunéré. Le nombre d'heures de travail rémunéré varie, mais nous retrouvons 24 (56 %) élèves travaillant de 11 à 20 heures par semaine, en plus des études. Il est à noter qu'un seul élève a la langue innue comme langue maternelle, alors qu'il s'agit du français pour les quarante-deux autres.

1.2 Du groupe d'entretien

Il fut plus difficile de recruter des participantes et participants pour la tenue de cette rencontre. Les élèves, étant en dernière session, manquaient de temps pour prendre part à la discussion. La date a effectivement été reportée d'une semaine, afin de favoriser un nombre plus représentatif. Il fallait également faire une première analyse des résultats du questionnaire avant de procéder au groupe d'entretien. Malgré tout, la rencontre s'est tenue au printemps 2016 et a duré deux heures (la durée prévue initialement était d'une heure trente minutes). Le nombre de participantes et participants au groupe d'entretien n'est pas optimal. Par contre, on retrouve dans ce groupe un total de cinq personnes, soit trois garçons et deux filles. Quatre d'entre eux sont inscrits dans le profil Psychologie et un autre dans le profil Sociétés et enjeux mondiaux. De plus, les trois calibres scolaires sont représentés, soit un de calibre fort, un autre de calibre faible et les trois autres de calibre moyen. Ces élèves ont répondu au questionnaire à la session d'automne 2015. Lors de l'analyse, nous remarquons une différence notable avec les données recueillies à partir du questionnaire. Ces élèves semblent démontrer une plus grande motivation à s'exprimer et à contribuer à la recherche. Ceux-ci devaient se déplacer pour une durée d'une heure trente, à la douzième semaine de cours de leur dernière session, alors que pour le questionnaire, ils étaient déjà en classe. De plus, trois de ces participants se dirigent dans un domaine lié à l'enseignement. Leurs propos semblent refléter cette réalité et expliquer pourquoi certains extraits recueillis durant le groupe d'entretien viennent contredire les données quantitatives du questionnaire. Nous devons également préciser que les prénoms utilisés sont fictifs. Des prénoms ont été utilisés

plutôt que des numéros, afin de rendre la présentation des propos davantage agréable à lire et à consulter.

2. PORTRAIT DE LA PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA MAÎTRISE DE LA LANGUE DES ELEVES DE SCIENCES HUMAINES

Afin d'établir ce portrait, il est important de rappeler que :

[La langue est un] système de signes arbitraires et articulés, combinés les uns aux autres selon les règles d'une grammaire, par le biais duquel les membres d'une communauté se représentent la réalité (physique, psychologique, sociale, conceptuelle, visuelle, etc.), communiquent entre eux et s'identifient culturellement. (Legendre, 2005, p. 825)

Il s'agit donc d'un ensemble complexe d'éléments, permettant à l'individu de fonctionner au quotidien. De façon globale :

Tout individu normal qui parle couramment une langue est considéré comme possédant la maîtrise de sa langue. Toutefois, dans le monde de l'éducation, maîtrise de la langue est synonyme de capacité à manipuler facilement la langue orale et écrite de l'école, en compréhension et en expression. (*Id.*)

C'est pourquoi différentes composantes de la maîtrise de la langue seront analysées ici.

2.1 La maîtrise de la langue

En ce qui concerne la maîtrise de la langue en général, nous remarquons que les élèves ayant répondu au questionnaire semblent en avoir une perception positive. D'ailleurs, 15 (35 %) élèves affirment avoir une excellente ou une très bonne maîtrise de la langue, ce qui représente le calibre fort. Comme nous pouvons le remarquer dans la Figure 1, la majorité des élèves, soit 26 (61 %) d'entre eux, se situent dans la moyenne, ayant répondu « bonne ou acceptable », ce qui correspondrait au calibre

moyen. Finalement, deux (4 %) élèves considèrent comme faible ou très faible leur maîtrise de la langue, ce qui correspondrait au calibre faible. Ces résultats semblent aux premiers abords très positifs. Par contre, ces données semblent plus reluisantes que ce que les enseignantes et enseignants du programme observent au quotidien. La perception étant très subjective, il est possible que les élèves aient de la difficulté à cibler de façon réaliste leur niveau de maîtrise de la langue. Est-ce qu'ils comprennent bien en quoi consiste la maîtrise de la langue? Est-ce qu'ils font du déni concernant leurs lacunes en langue? Quelle importance accordent-ils à la langue dans leur quotidien? Ces éléments pourraient expliquer pourquoi certains élèves semblent ne pas accorder une très grande importance à la maîtrise de la langue. Peut-être qu'en étant davantage sensibilisés et informés à ce sujet, ils pourraient être davantage proactifs. Pour bien comprendre la maîtrise de la langue, nous devons explorer les différentes composantes de celle-ci selon les élèves sondés.

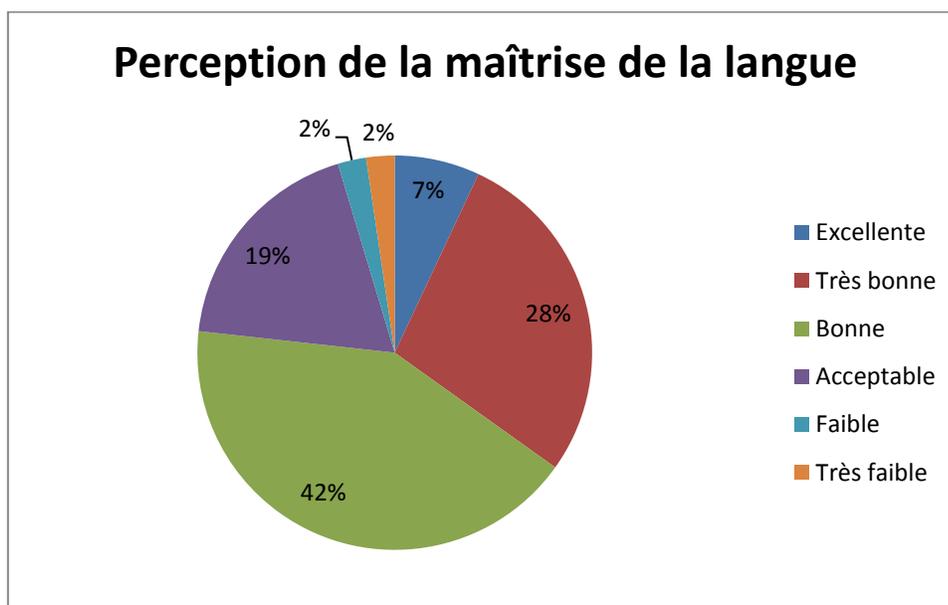


Figure 1 : Perception de la maîtrise de la langue.

Voyons d'abord des particularités concernant la maîtrise de la langue à l'oral et à l'écrit selon les réponses obtenues lors du groupe d'entretien.

2.1.1 La maîtrise de la langue dans la communication écrite

La première question du groupe d'entretien était : « Que veut dire pour vous avoir une bonne maîtrise de la langue ? » Cette question avait comme objectif de recueillir la perception des élèves, avec différentes nuances, sans proposer de trame de départ. La première intervention touchait principalement la communication écrite. Laurence prend la parole comme suit : « Bien moi je trouve que ça rapport avec les fautes. Je trouve que ça vraiment rapport avec que tu sois capable d'écrire, ne pas faire de fautes, de bien écrire là, correctement. » On se rapporte ici à la qualité du français écrit, aux règles de grammaire et d'orthographe. Certains s'interrogent sur le fonctionnement au collégial. Par exemple, Simon dit :

Moi je me questionne sur une chose, par rapport à la maîtrise de la langue. Pourquoi est-ce qu'on écrit encore à la main dans nos évaluations en français, moi je ne comprends pas ça. Par exemple, dans les autres cours, que ce soit psycho, socio, on doit faire nos travaux à l'ordinateur, pourquoi en français est-ce que nos textes on ne les ferait pas à l'ordinateur ?

Il poursuit en disant : « Le cégep est équipé d'ordinateurs avec Antidote, ç'a coûté cher et on les utilise rarement. » Pour lui, le fait qu'il y ait des outils disponibles fait un non-sens avec les pratiques. Il ne semble pas percevoir l'utilité de ces outils dans son quotidien en tant qu'élève. Par contre, une autre élève apporte sa perception de cette façon de faire. Laurence poursuit comme suit :

C'est mieux présenté, c'est plus beau et plus propre, mais tes fautes. Premièrement, Word corrige automatiquement, des fois il te met des fautes pour rien, mais c'est un mini correcteur qui corrige la base et Antidote te corrige le reste. Donc si on veut évaluer la qualité à maîtriser ta langue et ne pas faire de fautes, si ton ordi te le corrige, elle est où ta maîtrise ? De toute façon, à l'épreuve uniforme, tu n'as pas le choix de le faire à la main. Tu dois t'habituer.

Elle fait la nuance du fait que l'élève doit avoir une maîtrise de la langue de façon personnelle et non toujours s'appuyer sur les outils disponibles. Pour elle, la maîtrise

de la langue doit être intégrée afin de l'utiliser adéquatement dans différents contextes. Elle voit également le lien entre la pratique des enseignantes et enseignants et la réussite de l'Épreuve uniforme de français, une évaluation très appréhendée par les élèves et dont la réussite est obligatoire pour l'obtention du diplôme. La discussion se poursuit et un autre élève apporte un nouveau point. En effet, Simon dit : « Je suis d'accord, mais après ça, on se transporte à la secrétaire qui écrit les textes à l'ordinateur, qui a Word et Antidote. Quand tu vas arriver sur le marché du travail, tu vas les avoir ces outils-là. » De cette façon, il ne comprend pas la décision de favoriser l'écriture à la main dans les différents cours, en établissant des liens avec la vie professionnelle. Nous pouvons établir un parallèle entre cette affirmation et la réticence des élèves à apprendre à compter sans calculatrice, disant qu'ils auront les outils nécessaires sur le marché du travail. En ne voyant pas leur importance, il est probable que les élèves démontrent peu d'intérêt pour ces méthodes, ce qui a un impact sur la motivation. Par contre, ce ne sont pas tous les élèves qui ont la même perception. Laurence poursuit en mentionnant : « Ça dépend quel métier tu vas faire. Parce que des fois, ça va arriver que tu vas devoir écrire à la main. Le but c'est de corriger tes fautes personnelles. Si ton ordi corrige tes fautes, il est où le but ? » Elle comprend que l'on doit faire un apprentissage de base afin de ne pas être dépendant des outils informatiques, qui ne seront pas toujours accessibles.

2.1.2 La maîtrise de la langue dans la communication orale

En plus de la communication écrite, les élèves affirment que la communication orale est importante. Julie dit : « Je trouve que c'est à l'oral aussi, je trouve ça quand même important de bien parler, avoir un beau parler, pas parler de façon tout croche. » Elle abonde même dans le sens de la crédibilité, allant plus loin que la maîtrise personnelle de la langue. Elle le transpose bien lorsqu'elle dit :

Tu le vois juste au parler : disons la personne t'explique bien, te dit les vraies choses, tu vas être plus rassuré. Tu vas avoir beaucoup plus confiance de te faire soigner par ce médecin-là qu'un médecin qui dit des

choses tout croche, que tu n'es pas sûr que c'est vrai ce qu'il te dit, qu'il a l'air un peu ambivalent, c'est sûr que je ne peux pas évaluer comment lui il pratique, mais je trouve que c'est plus rassurant de te faire soigner par quelqu'un qui te donne confiance. C'est pas pour rien aussi qu'en médecine, ils ont des entrevues avant d'entrer dans le programme, si ça serait si pas grave que ça qu'ils parlent mal. Tu dois être capable de parler, expliquer, annoncer des mauvaises nouvelles. Il y en a qui annonce ça comme "bang", mais quand tu as le cancer, tu n'as pas le goût d'apprendre ça de cette façon-là. Je pense que si ça ne serait pas important, ils ne feraient pas d'entrevues et c'est quand même très sélectif. Il y en a 200 et ils en prennent 40. C'est comme on dit, ils ont beau être vraiment génies ou bolés, s'ils ne sont pas capables d'avoir des relations interpersonnelles, ça ne marche pas.

La maîtrise de la langue à l'oral devient alors capitale pour la personne, au même titre que ses compétences disciplinaires. Une piètre qualité de la langue pourrait entacher le professionnalisme d'une personne. Selon les élèves, avoir une bonne maîtrise de la langue orale impliquerait également d'être en mesure d'ajuster son niveau de langage à l'interlocuteur. Par exemple, Maxime affirme :

Des fois quand tu parles avec les gens, ils ont pas tous une bonne maîtrise de la langue. C'est sûr que si tu as une bonne maîtrise, il faut aussi que tu adaptes ton langage à ton interlocuteur pour qu'il puisse te comprendre, et des fois, en savoir trop c'est comme handicapant un peu. Il faut que tu réduises à un certain point.

Alex poursuit :

C'est sûr que si tu vas chez le médecin, qu'il te dit une maladie et que tu es comme là : tu peux me dire c'est quoi ? Et que lui est comme... Lui il sait c'est quoi dans ses termes de médecin. Mais quand il doit te l'expliquer, il doit être capable de prendre d'autres mots, des termes plus simples pour expliquer.

Les élèves soulignent ici le fait qu'une bonne maîtrise de la langue veut également dire avoir un vocabulaire riche et varié, afin de pouvoir bien exprimer sa pensée. Julie mentionne : « C'est beau le savoir et l'apprendre, mais si tu n'es pas capable de l'exprimer, ça ne te servira à rien. Tu ne pourras pas le divulguer et en parler avec les

autres personnes. » Cela apporte une dimension nouvelle à la communication orale et écrite. La maîtrise de la langue est plus complexe que cela, et représente une dynamique en soi.

2.1.3 La maîtrise de la langue comme un ensemble complexe de différentes composantes de la communication

Durant le groupe d'entretien, certains élèves ont mentionné le fait que la maîtrise de la langue serait plus complexe et regrouperait des éléments en interrelation en lien avec la communication en général. De son côté, Maxime mentionne : « C'est être capable de se faire comprendre en général, autant à l'oral qu'à l'écrit. » Alex poursuit en précisant : « Ça dépend si tu parles de la maîtrise de la langue à l'écrit ou en général. C'est sûr que bien s'exprimer et bien parler c'est correct, mais si tu n'es pas capable d'écrire un texte, tu écris dix mots et tu fais cinq fautes, ça marche pas là. » En fait, Laurence indique :

La maîtrise de la langue c'est genre tout on dirait, c'est être capable de lire, capable de parler, c'est comme un cours de français normal. Tu lis, t'écris et tu parles, mais il faut que ça englobe vraiment tout, parce que surtout parler, on l'utilise plus parce qu'on communique vraiment, mais écrire, mettons tu es dans un milieu de travail et que tu n'es pas capable d'écrire pas de fautes, bien ils vont juste dire bien va-t'en là.

De cette façon, elle fait le lien entre la maîtrise de la langue et la crédibilité de la personne. En contrepartie, Simon affirme :

C'est pas parce que tu écris mal que tu aimes pas ça et que tu ne t'appliques pas non plus. Moi j'écris mal et j'écris comme quand j'écrivais en sixième année, mais dans le fond, j'aime quand même ça le français puis les langues, donc ça n'a pas nécessairement un lien. Qu'il y ait des fautes ou non, tu peux maîtriser quand même la langue et être capable de communiquer et te faire comprendre.

Il établit une dichotomie entre la maîtrise de la langue et la maîtrise du français, ce qui n'est pas négligeable. Il est important de souligner que la perception peut

véritablement influencer les idées et les comportements des élèves. Cela peut également expliquer les résultats élevés à la question 13 du questionnaire : « D'entrée de jeu, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en ce qui concerne la maîtrise de la langue française actuellement ? » Les comportements seraient influencés par les perceptions, qui sont habituellement bien ancrées chez les personnes. De cette façon, si l'élève ne fait pas de prise de conscience par lui-même, il sera difficile pour lui de reconnaître ses lacunes et d'entreprendre des actions pour y remédier. Pour d'autres encore, la maîtrise de la langue va au-delà de la communication orale et écrite, touchant même à l'interprétation du message. Maxime soulève ce point lorsqu'il dit :

[C'est] peut-être aussi être capable de comprendre, disons que tu travailles dans une entreprise et que ton patron te donne un papier avec des instructions, bien être capable de lire entre les lignes, être capable de comprendre de quoi il parle, plus que juste l'écrire, être capable de parler, de communiquer avec les autres, mais aussi de comprendre le message qui a derrière ça puis de pas juste s'arrêter à comment la personne le dit, mais, disons qu'elle est en colère, mais c'est de voir au-delà de ça.

La maîtrise de la langue est beaucoup plus complexe pour les élèves qu'une simple maîtrise des règles du français. Cela touche toutes les composantes de la communication, ainsi que la crédibilité et le professionnalisme. Comme chaque élève a sa propre perception, cela peut expliquer les écarts dans la préoccupation de la langue.

2.1.4 Le seuil minimal requis de la maîtrise de la langue

Lors du groupe d'entretien, les élèves ont mentionné à quelques reprises le fait que, selon eux, le seuil minimal requis pour la maîtrise du français serait de niveau secondaire 5. D'ailleurs, Alex mentionne :

Moi je pense qu'un français de secondaire cinq, il faut que ce soit le minimum. Quand tu as ton français de secondaire cinq, tu sais que tu as vu

toute la grammaire, puis comment accorder tes affaires, c'est la base minimum. Quand tu arrives au cégep, bien là tu approfondis plus, mais pas plus sur la grammaire, plus pour la littérature. La base c'est vraiment d'avoir un français de secondaire cinq selon moi.

Il poursuit en ajoutant : « Si tu as un français de secondaire cinq, tu es censé être capable d'écrire majoritairement sans fautes. En théorie, si tu connais tes accords de verbes et de participes passés, c'est pas mal. » Lorsque nous avons demandé s'il y avait des sphères où l'on n'avait pas besoin d'une bonne maîtrise de la langue, Julie a ajouté : « Il n'y a pas de sphères où on en a pas besoin, je pense que ce n'est juste pas au même niveau. Je pense que le français de secondaire cinq est quand même le minimum et l'essentiel pour faire ce que tu veux faire. » Il semblerait que, peu importe l'occupation, les élèves s'entendent pour dire qu'avec un français de niveau secondaire cinq, les gens devraient connaître les principales bases de la langue française et avoir une bonne maîtrise de la langue.

2.2 Le facteur motivationnel lié à la perception

2.2.1 La dynamique motivationnelle des élèves de Sciences humaines

Les composantes de la dynamique motivationnelle de Viau (1994, 2009) ont été vérifiées auprès des élèves. Le Tableau 2 présente les réponses des participantes et participants à la question 20, relative à ces composantes.

Tableau 2 : Les activités liées à la maîtrise de la langue (lecture et écriture) effectuées dans les cours du programme des participantes et participants.

		1	2	3	4	5	0
En ce qui concerne les activités liées à la maîtrise de la langue (lecture et écriture) effectuées dans les cours de votre programme, vous devez répondre aux énoncés suivants :	1 Vous sont suffisamment expliquées pour que vous sachiez comment vous y prendre	1 3%	3 7%	10 23%	22 51%	7 16%	
	2 Exigent de vous que vous accomplissiez différentes tâches	1 3%	1 3%	10 23%	24 55%	7 16%	
	3 Sont en lien avec ce qui vous intéresse dans la vie	4 9%	18 42%	14 33%	5 12%	1 2%	1 2%
	4 Comportent un défi à relever	1 3%	9 21%	13 29%	17 40%	3 7%	
	5 Nécessitent que vous travailliez fort pour réussir	1 3%	7 16%	10 23%	18 42%	7 16%	
	6 Exigent que vous vous serviez des connaissances acquises dans d'autres cours (éducation physique, anglais, littérature, philosophie, etc.)	1 3%	8 18%	23 53%	10 23%	1 3%	
	7 Se déroulent en collaboration avec vos collègues de classe	2 5%	6 14%	26 60%	9 21%	0 0%	
	8 Vous laissent assez de temps pour que vous fassiez du bon travail	1 3%	11 25%	5 12%	20 46%	6 14%	
	9 Résultent en des travaux susceptibles d'être présentés à d'autres personnes que l'enseignant	11 26%	17 40%	10 23%	4 8%	1 3%	

Note :

1 : jamais, 2 : Rarement, 3 : Parfois, 4 : Assez souvent, 5 : Très souvent, 0 : Sans réponse.

À la lumière des données du tableau 2, nous observons que, dans l'ensemble, les élèves semblent avoir une perception positive concernant les activités demandées en classe. Par exemple, 39 (91 %) élèves affirment que les activités sont parfois, assez souvent ou très souvent expliquées par les enseignantes et enseignants. Par contre, il semblerait que 22 (51 %) élèves considèrent que les activités liées à la maîtrise de la langue ne sont jamais ou rarement en lien avec ce qui les intéresse dans la vie. Cela

peut être plus démotivant pour eux, puisqu'ils ne voient pas l'importance de faire ces activités, car selon leurs intérêts, ce n'est pas significatif pour eux. Ensuite, en ce qui concerne les liens avec les cours de la formation générale, neuf (21 %) élèves considèrent qu'ils ne se servent jamais ou rarement des connaissances acquises dans d'autres cours (éducation physique, anglais, littérature, philosophie, etc.), comparativement à 34 (79 %) élèves qui affirment se servir des connaissances acquises dans ces cours parfois, assez souvent ou très souvent. Ensuite, huit (19 %) élèves affirment ne jamais travailler ou travailler rarement en collaboration avec les collègues de classe, tandis que 35 (81 %) affirment le contraire. Nous pouvons constater que, majoritairement, les élèves considèrent qu'ils peuvent travailler en collaboration avec leurs collègues. En ce qui concerne le temps accordé à l'activité, nous pouvons constater que les réponses sont variables selon les élèves. Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que ces derniers ne travaillent pas au même rythme et qu'ils n'ont pas tous les mêmes capacités académiques. Pour ce qui est du dernier élément, soit que ces activités liées à la maîtrise de la langue résultent en des travaux susceptibles d'être présentés à d'autres personnes que l'enseignant, 28 (66 %) élèves ont répondu *jamais* ou *rarement*. Les élèves ont possiblement pensé aux travaux demandés en classe, que seul l'enseignant voit. Ils ne comprenaient pas le lien avec d'autres personnes externes à la classe. Ils ont possiblement compris la question de cette façon, ce qui expliquerait les résultats.

2.2.2 *Les sources motivationnelles des élèves de Sciences humaines*

Afin d'identifier les sources motivationnelles des élèves en Sciences humaines, la question 21 du questionnaire a été formulée de la manière suivante : « Vous devez répondre aux questions suivantes en entourant la lettre qui correspond davantage à votre perception. (Barbeau, 1993, 1994) » Le Tableau 3 présente les résultats à cette question.

Tableau 3 : Les sources motivationnelles des élèves en sciences humaines
(Barbeau, 1993, 1994)

	Entièrement faux ---					Moyenne	Écart- type
	Entièrement vrai						
	A	B	C	D	E		
1 Le cégep m'offre des défis intellectuels stimulants en matière d'apprentissage du français.	3	9	13	16	2	3,12	1,03
2 Je crois que les exercices pratiques demandés au cégep relativement à l'apprentissage du français, dans le cadre de mon programme d'étude, sont essentiels à une formation collégiale de qualité.	3	3	7	15	15	3,84	1,19
3* De façon générale, je crois que les travaux qu'on nous demande de réaliser dans nos cours au cégep relativement à l'apprentissage du français sont vraiment inutiles.	3	6	7	11	16	3,72	1,30
4 Les cours théoriques en matière d'apprentissage de la langue sont essentiels à l'obtention d'une bonne formation collégiale.	1	3	3	16	20	4,19	1,01
5 On peut difficilement réussir dans la vie si l'on ne possède pas de compétences langagières.	2	3	13	14	11	3,67	1,09
6* Il est très facile de réussir professionnellement, si l'on ne possède pas un bon niveau de français.	1	5	12	12	13	3,72	1,10
7 Je crois que les cours théoriques en matière d'apprentissage de la langue sont très importants pour réussir au cégep.	3	2	1	22	15	4,02	1,10
8* Ce qu'on nous enseigne au cégep en matière d'apprentissage de la langue ne mérite pas qu'on y accorde autant de temps et d'efforts.	3	4	4	16	16	3,88	1,22
9* Je trouve que les travaux pratiques exigés dans mes cours de littérature sont inutiles dans la démarche de mon programme d'étude.	2	8	7	12	14	3,65	1,25
10* Dans mes cours, je me limite à faire les exercices obligatoires	12	14	8	5	4	2,42	1,28
11 Lorsque je fais mes travaux, j'essaie de me souvenir de ce que le professeur a dit dans les cours afin de pouvoir répondre correctement.	0	2	2	26	13	4,16	0,72
12 Dans les cours théoriques, j'essaie de faire le lien entre les connaissances que j'ai déjà acquises et celles que j'apprends.	0	4	7	17	15	4,00	0,95

13 Quand j'étudie, je transpose en mes propres mots les idées importantes des textes.	1	7	7	19	9	3,65	1,07
14* Je révise très rarement un examen avant de le remettre au professeur.	2	5	4	13	19	3,98	1,21
15* Lorsque la matière d'un cours est difficile, je ne me concentre que sur le contenu qui est facile.	2	0	8	13	20	4,14	1,04
16* Lorsque j'ai un texte à lire, je commence immédiatement à le lire sans survoler préalablement la table des matières, les titres, les sous-titres ou le résumé du texte.	10	8	10	10	5	2,81	1,35
17* Lorsque je suis un cours, je ne complète jamais les informations reçues en classe par les lectures personnelles sur la matière.	5	7	6	13	12	3,47	1,37
18 J'utilise tout ce que j'ai appris dans mes cours et mes travaux pour faire un nouveau travail.	3	3	9	19	9	3,65	1,11
19 Lorsque je prépare un examen, je me pose des questions afin de savoir si j'ai bien compris.	1	5	6	15	16	3,93	1,10
20 J'essaie toujours de comprendre pourquoi j'ai eu une mauvaise note à un examen ou à un travail.	0	2	6	10	25	4,35	0,90
21 Lorsque je lis un texte difficile, je m'arrête régulièrement pour organiser les informations que je viens de lire.	2	9	7	12	13	3,58	1,26
22* Il est très rare que je planifie mon travail et la façon dont je vais procéder lorsque je commence à étudier.	2	6	6	16	13	3,74	1,18

Note :

* : Ces items ont été inversés, en suivant le guide d'interprétation des résultats (Barbeau, 1993)

En ce qui concerne les sources motivationnelles de Barbeau (1993, 1994), nous pouvons constater que, globalement, la perception des élèves pour les différents éléments semble positive. Quelques éléments se démarquent tout de même, que ce soit de façon positive ou négative. Par exemple, nous pouvons remarquer une moyenne de 3,12 sur 5 pour l'énoncé 1 du Tableau 3, portant sur le fait que le cégep offre des défis intellectuels stimulants en matière d'apprentissage du français, ce qui n'est pas très élevé. Par contre, les élèves sont en mesure d'établir le lien entre les cours théoriques et l'obtention d'une bonne formation collégiale, avec une moyenne de 4,19 sur 5 (énoncé 4 du Tableau 3). Ils croient aussi que les cours liés à la langue sont importants pour réussir au cégep, avec une moyenne de 4,02 sur 5 (énoncé 7 du Tableau 3). En ce qui concerne le fait de se limiter aux exercices obligatoires, nous

remarquons que ce résultat est plus bas, avec une moyenne de 2,42 sur 5 (énoncé 10 du Tableau 3). Nous pouvons dire que la plupart des élèves font uniquement les exercices proposés par les enseignantes et enseignants et n'investissent pas plus loin leurs apprentissages. Ceux-ci ne feraient pas les exercices ou lectures supplémentaires proposées, si cela est optionnel. Un autre aspect est également plus faible, en ce qui concerne le résultat avec une moyenne de 2,81 (énoncé 16 du Tableau 3), soit que les élèves commencent immédiatement à lire un texte proposé, sans préalablement faire un survol de la table des matières, des titres et sous-titres, ou du résumé. Ils ne prennent pas le temps de se faire une idée globale du texte, ils vont droit au but pour la lecture. Pour les aspects plus positifs, nous pouvons remarquer que, lorsqu'un contenu de cours est plus difficile, ils ne se concentrent pas uniquement sur le contenu qui est facile (énoncé 15 du Tableau 3). Cet item est inversé, mais obtient une moyenne de 4,14 sur 5, ce qui est très bien. De plus, les élèves essaient de comprendre pourquoi ils ont eu une mauvaise note pour un examen ou un travail. Cet élément obtient une moyenne de 4,35 sur 5, ce qui est très positif (énoncé 21 du Tableau 3). Cela veut donc dire qu'ils se remettent en question et tentent de trouver leurs lacunes, afin de mieux réussir les prochaines fois.

2.2.3 La valeur de la lecture

Le Tableau 4 présente les résultats portant sur des énoncés spécifiques de la question 22 du questionnaire par rapport à la perception de la valeur de la lecture selon Lapostolle, Massé et Pinho (2003).

Tableau 4 : La perception des élèves de la valeur de la lecture.

	1	2	3	4	5	6
Je trouve important de lire	0	3	2	10	9	19
Je crois que, en développant mes habiletés de lecture, j'investis dans ma réussite professionnelle.	0	0	5	8	7	23
* À mon avis, lire est une perte de temps	0	2	3	7	9	22
Je crois que, en développant mes habiletés de lecture, j'améliore la qualité de mon français.	1	2	2	14	11	13

Notes :

* : Cet item a été inversé, en suivant le guide d'interprétation des résultats (Lapostolle, Massé et Pinho, 2003).

1 : Totalement en désaccord, 2 : Moyennement en désaccord, 3 : Légèrement en désaccord, 4 : Légèrement en accord, 5 : Moyennement en accord, 6 : Totalement en accord.

En ce qui concerne la valeur de la lecture, les résultats de la question 22.1 du questionnaire démontrent que la perception varie selon les individus. En effet, comme nous pouvons le constater dans le Tableau 4, 19 (44 %) élèves affirment qu'ils sont légèrement ou moyennement en accord avec le fait qu'il est important de lire. C'est près de la moitié qui se retrouve avec une perception plus ou moins positive de l'importance de la lecture. Par contre, 19 (44 %) d'entre eux considèrent qu'ils sont totalement en accord avec l'importance de la lecture, ce qui semble somme toute assez positif. Les avis sont assez partagés par rapport à cet élément. Pour ce qui est des autres éléments liés à la perception de la valeur de la lecture, nous pouvons remarquer que les résultats sont similaires. En effet, les élèves semblent voir le lien entre leurs habiletés de lecture et leur réussite professionnelle. 23 (53 %) élèves sont totalement en accord avec cette affirmation. Nous pouvons souligner le fait que les élèves considèrent la lecture importante pour leur future profession. Ils ne trouvent pas non plus que la lecture est une perte de temps pour eux. À ce propos, 31 (72 %) élèves sont moyennement ou totalement en accord avec le fait que la lecture n'est pas une perte de temps. Le programme de Sciences humaines est caractérisé par le fait que les élèves doivent faire plusieurs recherches, la rédaction de nombreux travaux écrits et également beaucoup de lecture. Par contre, un des éléments semble se distinguer quelque peu du lot. En effet, 25 (58 %) élèves affirment qu'ils sont

légèrement ou moyennement en accord avec le lien entre le fait de développer leurs habitudes de lecture et l'amélioration de la qualité de leur français. Cela semble plutôt surprenant.

2.2.4 La valeur de l'écriture

En plus de la lecture, les élèves de Sciences humaines doivent également faire de nombreuses rédactions. Quelles sont donc leurs perceptions par rapport à la valeur de l'écriture? Le Tableau 5 présente les résultats de la question 22 du questionnaire, portant spécifiquement sur les éléments concernant la perception de la valeur de l'écriture selon Lapostolle, Massé et Pinho (2003).

Tableau 5 : La perception des élèves de la valeur de l'écriture.

	1	2	3	4	5	6
* Pour moi, faire des travaux écrits est une perte de temps.	1	1	2	7	15	17
Je trouve important de bien écrire.	0	1	1	6	10	25
Faire des travaux écrits m'aide à préciser mes idées.	2	1	9	10	9	12
Je trouve important de faire des travaux écrits pour développer ma culture.	2	4	10	8	8	11

Notes :

* : Cet item a été inversé, en suivant le guide d'interprétation des résultats (Lapostolle, Massé et Pinho, 2003).

1 : Totalemment en désaccord, 2 : Moyennement en désaccord, 3 : Légèrement en désaccord, 4 : Légèrement en accord, 5 : Moyennement en accord, 6 : Totalemment en accord.

Nous remarquons que 32 (74 %) élèves considèrent qu'ils sont moyennement ou totalemment en accord avec le fait que de faire des travaux écrits n'est pas une perte de temps. Ils considèrent donc que cela est important pour la qualité de la langue. Ensuite, 35 (81 %) élèves considèrent qu'ils sont moyennement ou totalemment en accord avec le fait que l'écriture est importante pour la qualité de la langue. Ils perçoivent donc qu'il faut faire des efforts et travailler pour améliorer la qualité de la langue. Par contre, les deux éléments suivants récoltent des opinions plus partagées. Par exemple, pour ce qui est du fait que les travaux écrits les aident à préciser leurs

pensées, 12 (28 %) sont totalement, moyennement ou légèrement en désaccord avec cet élément. Ils ont de la difficulté à établir un lien entre les deux. Par contre, 31 (72 %) élèves sont légèrement, moyennement ou totalement en accord avec le fait que les travaux écrits aident à préciser leurs pensées. La perception des élèves est partagée ici, mais tout de même positive. Pour certains, les liens sont faciles à établir. alors que pour d'autres, cela est moins évident et explique peut-être pourquoi ils ne s'investissent pas dans les différents travaux à faire, n'en voyant pas l'importance pour leurs études. Un autre aspect est également très partagé entre les élèves, soit le lien entre les travaux écrits et le développement de la culture. En effet, 16 (37 %) élèves sont totalement, moyennement ou légèrement en désaccord avec cet énoncé, alors que 27 (63 %) élèves sont légèrement, moyennement ou totalement en accord. Dans le programme de Sciences humaines, qui vise à développer la culture générale des élèves, cela semble plutôt surprenant. Bien qu'ils aient de nombreuses recherches à effectuer et des travaux écrits divers, une bonne proportion d'élèves ne considère pas que cela l'aide à développer sa culture (16 élèves). Par contre, une autre partie (27 élèves) est en mesure d'établir un lien entre les deux. On retrouve donc une représentation plutôt hétérogène des perceptions des élèves de Sciences humaines en lien avec la maîtrise de la langue. Certains sont déjà convaincus, alors que pour d'autres, il reste encore beaucoup de travail de conscientisation à faire.

2.3 La maîtrise de la langue dans différentes sphères de la vie des élèves

À la question 24 du questionnaire, nous avons tenté de connaître la perception du niveau de maîtrise que les élèves doivent atteindre au terme de leurs études collégiales dans le programme de Sciences humaines. Ceux-ci devaient choisir le niveau qui correspondait le mieux à leur opinion. Le Tableau 6 présente les résultats pour les trois catégories : entrée à l'université, marché du travail et exercice de la citoyenneté.

Tableau 6 : La maîtrise de la langue dans les différentes sphères de la vie : entrée à l'université, marché du travail et exercice de la citoyenneté

	Faible	Moyen	Fort	Sans réponse	Moyenne	Écart type
Entrée à l'université	0	12	31	0	2,72	1,03
Marché du travail	2	27	14	0	2,28	1,03
Exercice de la citoyenneté	9	23	10	1	2,02	0,69
Moyenne	3,7	20,7	18,3	0,3	2,34	0,92

Globalement, nous pouvons affirmer que les élèves considèrent qu'il faut un fort degré de maîtrise pour l'entrée à l'université, dans une proportion de 31 (72 %) élèves. Pour des élèves de deuxième année d'un programme préuniversitaire, cela semble cohérent. Par contre, si l'on observe leurs réponses pour les deux autres catégories, nous remarquons que leurs perceptions pour le degré de maîtrise de la langue varient. Par exemple, pour le marché du travail, deux (4 %) d'entre eux considèrent qu'il faut un niveau de maîtrise faible, alors que 27 (63 %) élèves considèrent qu'il faut un niveau moyen et 14 (33 %) élèves, un niveau élevé. Cela pourrait s'expliquer par certains propos recueillis dans la section « justification ». Le Tableau 7 présente les propos des participantes et des participants pour la dimension « marché du travail », retranscrits de façon intégrale, sans correction linguistique.

Tableau 7 : Propos des participantes et des participants pour la dimension marché du travail.

Niveau faible	Niveau moyen	Niveau fort
<p>-Emplois manuels ne nécessitant pas une bonne connaissance</p> <p>-Une écriture sans faute n'est pas nécessaire pour se faire comprendre, bien qu'elle aide</p>	<p>-Faire bonne impression</p> <p>-Puisqu'il faut maintenir un niveau de langue approprié à tous les jours</p> <p>-Pour être sur le marché du travail, tu dois savoir parler de façon adéquate</p> <p>-Il est important de savoir bien écrire, même si notre métier n'est pas nécessairement en français</p> <p>-Ça dépend des métiers</p> <p>Pas tous les métiers exigent un bon français</p> <p>-Ce n'est pas tous les employeurs qui l'exigent</p> <p>Pas besoins d'un français impeccable mais il faut faire attention</p> <p>-Personne n'a besoin d'être parfait !</p> <p>-Minimum requis</p> <p>-Les exigences en matière du niveau de la langue français dépendent beaucoup du métier choisi par l'individu</p>	<p>-Pour être en mesure de bien communiquer</p> <p>-Être en mesure de comprendre ce qu'une personne dit ou écrit</p> <p>-Quel que soit le domaine de l'emploi, une bonne maîtrise de la langue donne davantage de crédibilité</p> <p>-Pour avoir une bonne impression vis-à-vis nos collègues</p> <p>-Il faut avoir une bonne capacité en français pour bien communiquer et bien se faire comprendre</p> <p>-Pour la bonne marche d'une entreprise, une bonne compréhension du français assure de la part des cadres, des directives claires et des employés, une bonne compréhension de celles-ci</p> <p>-Car cela fait plus professionnelle</p> <p>-Je crois qu'il est important de bien maîtriser le français lorsque nous sommes sur le marché du travail parce qu'elle enrichi les choses que nous avançons</p>

Nous voyons la grande disparité concernant la perception des élèves selon leurs réponses. Leurs perceptions influencent donc leurs pensées et leurs actions, en ce qui concerne le marché du travail. Pour ce qui est de l'exercice de la citoyenneté, nous remarquons également une variation importante entre les perceptions des élèves. Neuf (21 %) d'entre eux affirment qu'il faut posséder un faible niveau de maîtrise, 23 (55 %) élèves, un niveau moyen, et dix (24 %) élèves, un niveau fort. Un élève n'a pas répondu à cette question. Certains propos recueillis peuvent expliquer ces différences. Le Tableau 8 présente ces propos pour la dimension « exercice de la citoyenneté ».

Tableau 8 : Propos des participantes et des participants pour la dimension exercice de la citoyenneté.

Niveau faible	Niveau moyen	Niveau fort
-Pas vraiment nécessaire de bien écrire dans notre quotidien	-Il faut avoir une base	-Pour faire entendre ses idées, une bonne maîtrise de la langue est un puissant atout
-Consommer, voter et respecter les lois ne requièrent aucune maîtrise du français	-Il n'est pas nécessaire d'avoir un français soutenu pour être capable d'exercer ses droits de citoyen	-Un bon français fait partie du savoir vivre
-Pas besoins d'un excellent français pour être un bon citoyen	-Notre niveau de maîtrise de la langue n'est pas utile pour voter, mais pour comprendre ce que les politiciens ont à dire, c'est primordial pour assurer l'avenir de notre pays	-On ne veut pas perdre notre français
-Nous n'avons pas besoin, en tant que citoyen, d'un haut niveau de français pour fonctionner en société	-Minimum requis	-Avec toutes les méthodes qu'utilisent les médias pour influencer les gens, il est impératif d'avoir une bonne tête
-En tant que citoyen, la bonne compétence en français est davantage un luxe	-Pour notre propre culture, je crois que la maîtrise de la langue est importante	-Le fait de vivre en démocratie rend chacun responsable de la politique.
	-Utile pour conserver la langue française au Québec	Une bonne maîtrise du français aide à la compréhension des enjeux rattachés à celle-ci.
	-Pour protéger la langue	-Il se doit dans ce cas-ci également que la maîtrise du français soit élevée
	Pas nécessaire dans la vie de tout les jours	

-Français de base, comprendre l'idée générale	-Une société allumée, c'est une société cultivée -Important que les documents présentés n'ai pas d'erreurs de langue.
---	--

La perception est très différente selon les élèves, ce qui explique cette disparité entre les résultats. D'un côté, ceux ayant répondu que le niveau de maîtrise de la langue doit être élevé pour l'exercice de la citoyenneté abordent l'importance de la langue et sa sauvegarde, l'esprit critique, la compréhension, l'affirmation de soi, ainsi que la culture. D'un autre côté, ceux qui disent qu'un faible niveau de la langue est suffisant pour l'exercice de la citoyenneté ne semblent pas voir le lien entre ces éléments. En effet, ils mentionnent que l'on peut exercer ses droits de citoyen sans avoir une bonne maîtrise de la langue, allant même jusqu'à dire qu'il s'agit plutôt d'un luxe.

Dans le même ordre d'idée, la question 28 permettait de constater la perception de la maîtrise de la langue des élèves de Sciences humaines dans différentes sphères de leur vie. Le Tableau 9 présente les résultats tirés du questionnaire.

Tableau 9 : La maîtrise de la langue dans les différentes sphères de la vie : vie personnelle, vie scolaire, future vie professionnelle, vie citoyenne et dans le programme de sciences humaines.

	Pas du tout importante	Peu importante	Neutre	Importante	Très importante	Moyenne
28.1 Votre vie personnelle	0	3	8	23	9	3,88
28.2 Votre vie scolaire	1	0	3	12	27	4,49
28.3 Votre future vie professionnelle	1	1	2	16	23	4,37
28.4 Votre vie citoyenne	2	3	12	17	9	3,65
28.5 Dans le programme Sciences humaines	0	0	6	22	15	4,21
Moyenne						4,12

Les résultats présentés au Tableau 9 permettent de constater que, globalement, les élèves considèrent que la langue française est importante dans leur vie personnelle. Par exemple, 32 (74 %) élèves la considèrent importante ou très importante, ce qui est très positif. En ce qui concerne la vie scolaire, encore une fois, les élèves accordent de l'importance à la langue. En fait, 39 (91 %) élèves considèrent la langue française comme importante ou très importante. C'est d'ailleurs cette sphère qui est la plus élevée en termes d'importance, avec une moyenne de 4,49 sur 5. En ce qui a trait à la future vie professionnelle, 39 (91 %) élèves considèrent la langue française comme importante ou très importante. Lorsqu'on observe de plus près l'importance de la langue pour la vie citoyenne, on remarque que les perceptions sont partagées. En effet, cinq (12 %) élèves considèrent même la langue française comme peu ou pas du tout importante pour cette sphère. Par contre, il y a tout de même 26 (60 %) élèves qui la considèrent comme importante ou très importante. Finalement, la perception de la langue française dans le programme de Sciences humaines semble positive, puisque 37 (86 %) élèves la considèrent comme importante ou très importante dans cette sphère de leur vie.

3. FACTEURS CONSTITUTIFS DE LA PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA MAÎTRISE DE LA LANGUE

Plusieurs facteurs peuvent expliquer pourquoi les élèves ont une perception positive ou négative de l'importance de la maîtrise de la langue. Dès le départ, dans notre problématique et notre cadre de référence, certains facteurs ont été soulevés, par exemple, le nombre d'heures consacrées aux études et aux travaux, le nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré, le sexe, le plaisir de lire, la motivation personnelle, le niveau de scolarité des parents, le niveau de maîtrise de la langue des enseignants, la Politique institutionnelle de la valorisation de la langue française du Cégep de Baie-Comeau, le programme de Sciences humaines, incluant les différentes disciplines et la nature des travaux, la crédibilité en tant que travailleur, le type de profession envisagée, le niveau de scolarité exigé pour l'emploi, le bilinguisme, le devoir de citoyen et la situation de la langue au Québec.

En cours de route et principalement durant le groupe d'entretien, d'autres facteurs sont ressortis comme facteurs émergents, qui n'étaient pas prévus au départ. Nous pouvons noter les troubles d'apprentissage, les lacunes présentes depuis le primaire, le degré d'autonomie, l'encadrement des parents, la conscientisation des enseignantes et enseignants, les méthodes pédagogiques employées, la compétence des enseignantes et enseignants, la constance dans les exigences, les mesures valorisant la maîtrise de la langue, les particularités de la langue française et la situation géographique.

3.1 Facteurs liés à l'élève

3.1.1 Nombre d'heures consacrées aux études et aux travaux et à un travail rémunéré

Dans le questionnaire, nous avons demandé aux élèves le nombre d'heures qu'ils consacraient à leurs études et travaux par semaine. Nous avons également

validé le nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré. Les résultats sont présentés au Tableau 10.

Tableau 10 : Le nombre d'heures par semaine consacré aux études, aux travaux et à un travail rémunéré.

Nombre d'heures par semaine consacré aux études et aux travaux par semaine	Vous n'avez pas de temps à consacrer à vos études et à vos travaux en dehors des heures de cours		De 1 à 2 heures par semaine		De 2 à 5 heures par semaine		De 6 à 10 heures par semaine		De 11 à 16 heures par semaine		Plus de 16 heures par semaines	
	0		5		20		11		5		2	
Nombre d'heures par semaine consacré à un travail rémunéré	Ne travaille pas	1-5 heures par semaine	6-10 heures par semaine	11-15 heures par semaine	16-20 heures par semaine	21-25 heures par semaine	26-30 heures par semaine	31-35 heures par semaine	36 heures et plus par semaine			
	4 9%	2 4%	5 12%	11 26%	13 31%	4 9%	3 7%	1 2%	0			

Nous remarquons que 25 (58 %) élèves consacrent d'une à cinq heures par semaine à un travail rémunéré, ce qui est très peu. Par exemple, un élève ayant un horaire de 24 heures devrait consacrer 22 heures à ses études et travaux par semaine, selon la pondération prévue. Ces résultats indiquent que 2 (4,7 %) élèves y consacrent 16 heures et plus. Il est certain que cette observation se transpose dans les différents cours du programme et occasionne des travaux et des résultats qui ne correspondent pas aux exigences demandées. Nous constatons que la répartition des élèves est partagée en ce qui concerne le travail rémunéré. Ceux-ci travaillent, en majorité, durant l'année scolaire. En fait, seulement quatre (9 %) élèves ne travaillent pas. De plus, 24 (56 %) d'entre eux travaillent de 11 à 20 heures par semaine. Il y a même quatre (9 %) élèves qui travaillent plus de 26 heures par semaine. Le fait qu'ils

travaillent, en plus des heures de cours et des activités personnelles, fait en sorte qu'ils consacrent moins de temps à leurs études.

3.1.2 Les troubles d'apprentissage

Ce facteur n'était pas présent au départ, il est apparu comme facteur constitutif à la suite du groupe d'entretien. Durant la rencontre, les élèves ont soulevé le fait que de plus en plus d'élèves souffrent de divers troubles d'apprentissage. Ils ont également souligné le fait qu'ironiquement, bien que les besoins augmentent, les services diminuent au Québec, ce qui accentue les difficultés. Ils mentionnent également toute la logistique autour des élèves en difficulté et les efforts déployés par les enseignantes et enseignants. Par exemple, Julie mentionne : « De plus en plus aussi dans les écoles, ils enlèvent les orthopédagogues, puis ils coupent plusieurs services. » Elle poursuit en disant :

Pour ceux qui ont des difficultés d'apprentissage, les autistes il y en a plein, les profs sont obligés de s'adapter avec ce genre de personnes là et leur enseignement sera pas pareil avec ces personnes-là qu'une personne qui apprend bien et vite, puis qui est bonne à l'école. Il doit fonctionner, peu importe avec quel élève. Je pense que nous, quand on était au primaire, c'était peut-être moins adapté. Il y en avait quand même des ressources.

Une autre élève poursuit dans le même sens. Alex mentionne :

Moi au secondaire, j'en avais un qui était pas autiste au complet, mais un peu déficient. Il avait toujours son éducatrice avec lui pour les cours et les profs pouvaient plus se concentrer sur leur matière et l'éducatrice le ramenait à l'ordre, elle lui expliquait s'il ne comprenait pas.

Ils semblent dire que les ressources ont diminué, ce qui cause une charge supplémentaire aux enseignantes et enseignants, qui doivent composer avec des classes hétérogènes. Julie renchérit en affirmant :

Il y en a qui en ont vraiment besoin, que c'est vraiment essentiel pour les personnes qui ont des troubles comme ça, parce que même au primaire, c'est difficile en tant qu'enseignant de vraiment s'occuper de cela. Ils ne peuvent pas seulement se fier sur un élève, s'il y en a trente dans la classe, c'est vrai qu'il faut qu'elle s'adapte, mais un moment donné, elle doit faire le juste milieu. Il faudrait qu'il y en ait au plus par élève en difficulté puis qu'il en a vraiment besoin, je pense que les ressources c'est vraiment important, mais maudit Couillard, on n'a pas trop le choix. Mais en tant qu'enseignant, il faut s'adapter et c'est pas de la théorie là, c'est juste que quand tu vas arriver sur le plancher, il va falloir que tu fasses face à ça je veux dire, tu y vas comme tu le sens, que tu fasses le meilleur que tu es capable de faire, au meilleur de tes connaissances.

Pour ce groupe d'entretien, trois élèves sur cinq souhaitent se diriger en enseignement. Nous remarquons que cette réalité teinte et oriente leurs propos, puisqu'ils semblent déjà se préoccuper de leur future pratique et ont déjà le souci d'aider les élèves en difficulté.

3.1.3 Lacunes présentes depuis le primaire

Au fil de la discussion du groupe d'entretien, un autre facteur émergent a été soulevé par les élèves. Ceux-ci ont rapporté que les lacunes concernant la qualité de la langue sont souvent présentes depuis le primaire, et que les difficultés persistent depuis ce temps, sans qu'il y ait eu d'actions entreprises pour y remédier. Par exemple, Alex mentionne :

Moi je trouve que, par exemple, moi je ne suis pas si pire en français, mais je ne suis pas le meilleur, disons que si tu es bon en français au primaire, tu vas toujours être bon, tu veux être bon. Regarde, moi au primaire, ça allait bien, mais rendu au secondaire, je faisais des dictées et c'était bourré de fautes. J'ai essayé de m'améliorer, mais je ne comprenais juste pas. Mais je trouve que c'est plus facile quand tu commences avec la base, tu continues avec ça, plus que si tu commences trop tard.

Pour lui, l'apprentissage du français doit se faire au primaire et se poursuivre jusqu'au collégial. Si une personne vit des difficultés, celles-ci seront difficiles à

ratrapper plus tard. Cela peut décourager les élèves ayant des lacunes depuis longtemps à se prendre en main pour remédier à leurs difficultés.

Malgré les services offerts, les élèves ne veulent peut-être pas toujours s'engager dans un processus d'aide. Par contre, certains le font, pour différentes raisons, souvent parce qu'ils ont vécu un échec dans un cours en raison des pénalités pour les fautes, notamment dans les cours de littérature où ils peuvent perdre 30 % du résultat final pour la maîtrise de la langue. Par exemple, une des participantes du groupe d'entretien est également tutrice au Centre d'aide et d'étude Coup de pouce. Laurence dit :

Et à Coup de pouce (centre d'aide), on le voit vraiment. Tu sais, il y a des affaires des fois, je me demande si c'est un étudiant de cégep ou si c'est un étudiant de niveau primaire, c'est pas des blagues, comme accorder des verbes, c'est aucunement acquis et, mettons je dis les pronoms nous, vous, ils ; ils disent : c'est quoi un pronom ? Je repars de loin, je repars du primaire, tu sais j'ai appris ça au primaire. Il faut que tu reviennes à la base, parce que le français, il n'y a pas de miracle, il faut que tu apprennes tes affaires. Si tu n'es pas motivé et que tu n'aimes pas ça, pourquoi tu prendrais le temps de l'apprendre.

Il s'agit d'un problème d'envergure, et le fait d'attendre pour remédier aux difficultés ne fait qu'empirer la situation et le déni des élèves concernant leurs difficultés en lien avec la maîtrise de la langue. Julie renchérit en disant :

Même ici au cégep, ce n'est pas vraiment du français comme ça qu'on apprend, c'est plus de la littérature, pour ceux dont ce n'est pas acquis, il n'y a plus de temps accordé à ça. Ils doivent prendre des moyens pour le savoir, comme Coup de pouce. Au moins, il y a ça, alors ça peut aider plusieurs personnes. Mais ça reste que c'est quelque chose qui te nuit dans ton cheminement. Quand tu viens faire des textes de 900 mots et que tu fais des fautes à toutes les deux phrases, bien là c'est dur.

Les élèves ayant des difficultés concernant la maîtrise de la langue traînent un boulet durant leurs études, jusqu'au collégial et même l'université. Bien que certains

décident d'entreprendre des actions pour s'améliorer, par exemple un cheminement au centre d'aide, d'autres poursuivent leur parcours et rencontrent d'autres embûches en raison de ces lacunes. Leurs différentes sources de motivation pourraient expliquer pourquoi certains sont proactifs, alors que d'autres banalisent l'importance d'une bonne maîtrise de la langue.

3.1.4 Le sexe

Bien que ce facteur n'ait pas été présenté comme tel au départ, les élèves ayant participé au groupe d'entretien ont soulevé ce facteur émergent. La question 3 du questionnaire était plutôt destinée à dresser le portrait des répondantes et répondants. Bien qu'il y ait plusieurs études analysant le sexe et la réussite scolaire, ce facteur n'était pas considéré au départ dans le cadre de cette recherche. Au fil de la discussion, lors du groupe d'entretien, certains élèves se sont exprimés par rapport à ce facteur. En analysant leurs propos, nous pouvons constater que la perception concernant les différences par rapport au sexe peut influencer leur perception de l'importance de la maîtrise de la langue. Par exemple, Maxime dit :

Bien en extrapolant, je dirais d'apporter ça chez les garçons et chez les filles, ça peut peut-être avoir une influence aussi. J'avais une impression, et c'est seulement une impression, que les garçons avaient peut-être plus de difficulté avec la manière d'écrire quand on commence à écrire au primaire. Puis que des fois, les profs étaient plus comme sévères et qu'ils voulaient vraiment une manière d'écrire spécifique et que des fois, ça décourageait et que ce sentiment de découragement là pouvait avoir un effet négatif.

Grâce à ses propos, on voit que cette perception négative chez les garçons peut avoir un réel impact sur leur sentiment de compétence. S'ils se sentent moins habiles et que, en plus, ils ne se considèrent pas conformes aux exigences, ils seront moins motivés à faire des efforts. Le style d'apprentissage des filles serait favorisé au primaire, ce qui pourrait engendrer des difficultés supplémentaires pour les garçons.

Ayant fait son épreuve synthèse de programme en lien avec la qualité de la langue au primaire, Laurence poursuit en disant :

Ce sont des affaires que tu aimes juste moins, parce que moi, j'ai fait une dictée au primaire et je l'ai vu là tu sais la main d'écriture des garçons et des filles. Des fois, je ne comprenais même pas qu'est-ce que les garçons écrivaient et j'étais en quatrième année quand même là ! C'était quand même pas si pire et même mon frère là, je me disais, mon Dieu Seigneur, c'est quoi cette affaire-là. Alors tu sais, ça paraît, mais tu sais que s'ils aiment moins ça, ils vont moins se forcer. Bien tu sais les garçons, surtout au primaire, ils sont meilleurs en math, ça dépend surtout de qu'est-ce que t'aimes, la façon que tu aimes ça, moi je pense que ça influence, si tu aimes ça, ça t'aide là.

Il y a donc une perception ancrée en ce qui concerne les caractéristiques des filles et des garçons, qui peut contribuer à modifier certaines actions en conséquence. Dans le même ordre d'idées, Julie affirme : « Par exemple, c'est juste que les filles s'appliquent plus, sont plus attentives, et elles veulent plus apprendre de cette façon-là. » Étant donné que nos perceptions influencent nos actions et nos comportements, le fait d'avoir cette vision dichotomique des filles et des garçons peut avoir des impacts en ce qui concerne les façons de faire et la pédagogie. Par exemple, Maxime ajoute :

Moi, ce que je vois, c'est que des fois le choix des activités, les professeurs si on leur propose certaines méthodes pédagogiques à utiliser et on voit que c'est plus efficace vers les filles et on essaie rien d'autre pour les garçons. Tu sais les dictées, on voyait beaucoup de garçons qui s'en « calissaient » quand ils faisaient la dictée, puis ils n'écoutaient pas, donc peut-être choisir d'autres activités, mais ils ne le font pas vraiment, donc ils gardent plus l'attention des filles et les garçons, on fait comme les délaisser un peu.

Bien que le nombre de participantes et participants au groupe d'entretien soit peu représentatif, ces trois interventions abondent dans le même sens. Peu importe le sexe, les participantes et participants s'entendent pour dire qu'il y a des différences concernant le style d'apprentissage des filles et des garçons, et que le modèle scolaire actuel favorise les filles.

3.1.5 *Le degré d'autonomie*

Le degré d'autonomie de l'élève est également ressorti comme facteur émergent lors du groupe d'entretien. Les élèves ont mentionné le fait que l'autonomie de l'élève était un facteur influençant la perception de l'importance de la maîtrise de la langue. Par exemple, Julie a dit :

Je pense que ça dépend de la planification, puis si tu as été éduqué comme ça depuis ton jeune âge, bien tu sais rendu au cégep, tu n'as pas besoin d'avoir quelqu'un à côté de toi pour te dire : vas faire tes devoirs. C'est juste acquis, puis tu le fais parce que tu es organisé et planifié. Je pense que c'est quand même important et pour les personnes qui vont à l'université aussi, si tu n'es pas planifié et organisé, bien que tu sois au cégep ou à l'université, un moment donné tu vas frapper un mur.

L'organisation du temps est importante pour mener à bien les projets scolaires et la réussite éducative. En extrapolant, nous pouvons même affirmer que les élèves qui sont organisés commencent leurs travaux en avance et peuvent se réajuster en cours de route. Cela leur permet également d'avoir du temps à accorder à la révision linguistique des travaux.

3.1.6 *Le plaisir de lire*

Étant donné que la lecture est une composante de la maîtrise de la langue, nous avons demandé aux élèves, à la question 17 du questionnaire, s'ils faisaient des lectures pour leur plaisir personnel. Parmi les 43 participantes et participants, 23 (54 %) ont répondu faire des lectures pour leur plaisir personnel, contre 20 (47 %) qui n'en font pas. Nous avons également demandé à ceux ayant répondu « oui » le nombre d'heures par semaine consacrées à la lecture personnelle. Pour la question 18, nous avons obtenu une moyenne de 3,3 heures par semaine.

Voulant aller un peu plus loin, nous avons demandé aux élèves le type de lecture qu'ils aimait faire (question 19 du questionnaire). Cette question, qui n'est pas liée aux questions 17 et 18, concernait l'ensemble des élèves. Deux élèves se sont abstenus de répondre. Le Tableau 11 présente un portrait des différents types de lectures des élèves.

Tableau 11 : portrait des différents types de lectures des élèves

	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent	Sans réponse	Moyenne
1 Revues/magazines	11	15	9	6	0	2	2,24
2 Romans/récits	8	12	6	10	5	2	2,80
3 Bandes dessinées	26	11	3	0	1	2	1,51
4 Périodiques	24	12	2	3	0	2	1,61
5 Journaux	5	19	11	5	1	2	2,46
6 Poèmes	31	5	4	0	1	2	1,41
7 Ouvrages en ligne	8	9	12	7	5	2	2,80
8 Encyclopédies	24	12	3	1	1	2	1,61

Nous constatons que les romans et les récits sont les plus populaires, puisque 15 (37 %) élèves font « assez » ou « très » souvent ce type de lecture. Un fait est tout de même surprenant, puisque 36 (88 %) élèves affirment ne jamais lire ou lire rarement des périodiques. Pourtant, dès la première session, les élèves reçoivent une formation sur la recherche documentaire et font des recherches dans les cours de formation spécifique. Nous pouvons également observer la même chose lorsqu'ils mentionnent ne jamais lire ou lire rarement les journaux, dans une proportion de 24 (59 %) élèves. Ce fait est étonnant, puisque dans les cours concernant les sciences politiques, les élèves doivent s'abonner à un quotidien pour suivre l'actualité. Ensuite, les trois catégories moins populaires, ayant obtenu « jamais » ou « rarement » auprès des élèves de Sciences humaines, sont les bandes dessinées, pour 27 (90 %) élèves, les périodiques, pour 36 (88 %) élèves, les poèmes, pour 36 (88 %)

élèves, et les encyclopédies, également pour 36 (88 %) élèves. Il est également surprenant de constater le pourcentage pour la lecture des périodiques, puisque les élèves utilisent cette catégorie pour trouver les références dans leurs différents travaux. Nous pourrions penser qu'ils utilisent davantage les ouvrages en ligne, puisqu'il s'agit d'une génération très axée sur la technologie. Par contre, nous constatons, dans les résultats pour cette catégorie, que les réponses sont très partagées et que seulement 12 (29 %) d'entre eux les utilisent assez souvent ou très souvent. Ces catégories seront présentées en lien avec les calibres scolaires dans la troisième partie de ce chapitre, ce qui nous donnera un aperçu différent de ces données.

Ensuite, toujours dans l'optique d'analyser le plaisir lié à la lecture des élèves de Sciences humaines, nous avons posé des sous-questions spécifiques à la question 22, tirée du questionnaire de Lapostolle, Massé et Pinho (2003). Le Tableau 12 présente des éléments en lien avec le plaisir de lire.

Tableau 12 : Éléments en lien avec le plaisir de lire.

	1	2	3	4	5	6	Moyenne
22.9 J'aime lire	11	4	4	3	4	17	3,84
22.27 J'aime écrire	3	4	5	12	5	14	4,26
22.35 J'éprouve du plaisir à améliorer la qualité du français dans mes travaux écrit.	2	8	5	3	6	19	4,40
22.48 J'aime la langue française.	1	2	1	10	9	20	4,95
Moyenne	4,25	4,5	3,75	7	6	17,5	4,36

1 : Totallement en désaccord, 2 : Moyennement en désaccord, 3 : Légèrement en désaccord, 4 : Légèrement en accord, 5 : Moyennement en accord, 6 : Totallement en accord.

En ce qui concerne le premier élément, nous pouvons dire qu'on y retrouve des résultats très différents. Par exemple, 11 (26 %) élèves sont totallement en désaccord avec l'affirmation « j'aime lire », alors que 17 (40 %) élèves sont totallement en accord. Bien que l'on puisse dire qu'en général les élèves aiment lire, il

ne faut pas ignorer que le quart d'entre eux est totalement en désaccord avec cette affirmation, ce qui ne comprend pas ceux ayant répondu « moyennement » ou « légèrement » en désaccord, qui représentent huit (19 %) élèves. De plus, 7 (16 %) élèves ont répondu qu'ils étaient « légèrement » ou « moyennement » en accord avec cette affirmation. C'est donc dire que près de la moitié des élèves de Sciences humaines (19 élèves (44 %)) n'aiment pas vraiment la lecture, alors qu'ils sont en deuxième année d'un programme où il y a beaucoup de lecture et de travaux écrits à réaliser. Nous pouvons constater qu'en ce qui concerne l'écriture, cela semble plus positif. En effet, 31 (72 %) élèves ont répondu être « légèrement », « moyennement » ou « totalement » en accord avec l'affirmation. Par contre, il y a tout de même 12 (28 %) élèves qui ont répondu être « totalement », « moyennement » ou « légèrement » en désaccord. Pour ce qui est du lien entre l'amélioration de la maîtrise de la langue et les travaux écrits, nous pouvons constater que 25 (58 %) élèves sont « moyennement » ou « totalement » en accord. Ils voient le lien entre la rédaction des travaux et l'amélioration de la qualité de la langue. Finalement, pour ce qui est de l'attachement envers la langue française, nous voyons ici que la perception semble très bonne, puisque 29 (67 %) élèves sont « moyennement » ou « totalement » en accord avec cette affirmation. C'est d'ailleurs cette sous-question qui ressort comme la plus positive pour ce regroupement de questions, avec une moyenne de 4,95 sur 6. La perception globale, en ce qui concerne le plaisir associé à la lecture, est somme toute positive pour les élèves.

3.1.7 *Les approches d'apprentissage de Biggs (1988)*

Les approches d'apprentissage utilisées par les élèves représentent un facteur constitutif de l'importance de la maîtrise de la langue. Le tableau 13 présente les résultats de la question 23 du questionnaire, portant spécifiquement sur les éléments concernant les approches d'apprentissage selon Biggs (*Approaches to Studying Inventory*) (1988).

Tableau 13 : les approches d'apprentissage de Biggs (1988)

	1	2	3	4	5
1 Je fais les problèmes pratiques que le professeur suggère de résoudre en dehors de la classe	2	16	7	9	8
2 Quand je me prépare pour un examen, j'essaie d'imaginer les questions que pourrait me poser le professeur	2	6	9	16	10
3 Je sélectionne par écrit les éléments importants lorsque je lis un texte	5	5	11	15	7
4 Je prends des notes personnelles pendant une activité pratique (cas pratique, simulations ...)	3	6	13	16	5
5 Je participe aux discussions en classe pour m'aider à comprendre	2	9	14	13	5
6 Je fais les lectures que le professeur suggère de réaliser en dehors de la classe	4	9	13	12	5
7 *Pour me préparer aux examens, je recopie mes notes de cours telles quelles	8	8	14	7	5
8 *Quand j'étudie, je cherche à retenir une foule de connaissances	0	4	6	18	15
9 *Quand je réponds aux examens, je transcris fidèlement ce que j'avais dans mes notes	3	3	9	15	12
10 *Je commence l'étude de mon examen une journée avant	9	8	11	10	5
11 *Pour me préparer à l'examen, je mémorise mes notes telles qu'écrites	2	6	9	15	11
12 *J'ai de la difficulté à répondre aux questions d'examens quand mes professeurs utilisent d'autres mots que ceux utilisés en classe	8	15	13	5	2
13 *Pour me préparer à un examen, je lis mes notes à quelques reprises sans les résumer	5	12	11	12	3
14 *J'étudie par cœur la matière que je ne comprends pas	7	8	9	10	9
15 *Pour me préparer aux examens, je fais la lecture de mes notes à haute voix	12	3	12	12	4
16 *Quand j'écoute le professeur, c'est pour mieux retenir par cœur des connaissances sur divers sujets	2	11	13	13	4
17 *Je prépare rarement mes examens : j'écoute en classe, ça me suffit	17	11	10	3	2

Notes :

* : Ces items ont été inversés, en suivant le guide d'interprétation des résultats (Biggs, 1988)

** 1 : jamais, 2 : Rarement, 3 : Parfois, 4 : Assez souvent, 5 : Très souvent.

Selon la théorie de l'apprentissage de Biggs (1988), les éléments 1 à 6 concernent l'approche en profondeur, alors que les éléments 7 à 17 concernent l'approche en surface. Nous constatons que pour l'élément 1, 18 (42 %) élèves ont répondu « jamais » ou « rarement ». Ils se limitent donc à faire ce qui est demandé en classe. Cet élément est partagé, puisque 15 (35 %) élèves ont répondu faire assez ou très souvent les problèmes demandés à l'extérieur de la classe. Pour l'élément 2, nous remarquons que 26 (40 %) élèves tentent assez ou très souvent de trouver les questions qui pourraient être posées, ce qui est une bonne technique d'étude et qui correspond davantage à l'approche en profondeur. Concernant l'élément 3, 22 (51 %)

élèves affirment faire assez ou très souvent la sélection des éléments importants lors de la lecture d'un texte, comparativement à dix (23 %) qui ne le font jamais ou le font rarement. Cet aspect est positif, puisque les élèves sont en deuxième année et apprennent à faire des résumés dès la première session. Par la suite, ils feront des résumés et des travaux exigeant l'esprit de synthèse dans les cours de la formation spécifique. Ensuite, pour l'élément 4, 21 (49 %) élèves affirment prendre de notes personnelles assez ou très souvent, comparativement à neuf (21 %) ayant répondu « jamais » ou « rarement ». Un peu comme pour les résumés, les élèves apprennent la technique de prise de notes dès la première session, et ils l'utilisent durant les deux ans de la formation. Encore une fois, nous constatons que l'approche en profondeur est davantage utilisée. En ce qui concerne la participation aux discussions en classe, 18 (42 %) élèves affirment le faire assez ou très souvent, comparativement à 11 (26 %) qui ne le font jamais ou le font rarement. Concernant l'élément 6, 17 (40 %) élèves disent faire des lectures en dehors de la classe assez ou très souvent, comparativement à 13 (30 %) qui affirment ne jamais le faire ou le faire rarement. Cet élément est assez partagé entre les approches en surface et en profondeur. À partir de l'élément 7, les items sont inversés selon le guide d'interprétation des résultats de Biggs (1988). Pour l'élément 7, nous constatons que les résultats sont partagés, on retrouve une répartition presque homogène des résultats. Il s'agit ici d'une mauvaise technique d'étude, dite « par cœur ». En utilisant cette technique, les élèves ne peuvent pas s'approprier le contenu et donner d'autres exemples. Cela sollicite uniquement la mémoire. Dans le même ordre d'idées, l'élément 8 est une stratégie en surface. Pour celui-ci, nous constatons que 33 (77 %) élèves ne le font jamais ou le font rarement, ce qui est très positif. Nous remarquons le même phénomène pour l'élément 9, puisque 27 (63 %) élèves ont répondu ne jamais ou rarement retranscrire fidèlement leurs notes lorsqu'ils répondent à un examen. Pour cet élément, seuls 6 (14 %) élèves disent le faire assez ou très souvent, ce qui est positif et démontre l'utilisation d'une approche en profondeur. Pour l'élément 10, nous constatons que les résultats sont partagés. En effet, 15 (35 %) élèves affirment ne jamais ou rarement commencer l'étude d'un examen la veille, 11 (25 %) élèves disent le faire parfois et

17 (40 %) disent le faire assez ou très souvent. Ces résultats sont surprenants, puisqu'il s'agit d'une stratégie inefficace et relevant de l'approche en surface. Par contre, ces données semblent démontrer que les élèves ont été honnêtes dans leurs réponses. Ensuite, en ce qui concerne l'élément 11, 26 (60 %) élèves affirment ne jamais ou rarement mémoriser les notes telles qu'écrites, comparativement à huit (19 %) élèves qui disent le faire assez ou très souvent. Il s'agit là d'une technique d'étude dite « par cœur » et qui correspond à l'approche en surface. Pour ce qui est de l'utilisation de synonymes dans les examens par les enseignantes et enseignants, nous constatons que 23 (53 %) élèves affirment avoir souvent ou très souvent de la difficulté, et sept (16 %) disent n'avoir jamais ou rarement de la difficulté. Cela est plus difficile pour eux, car ils semblent étudier les termes de façon « par cœur » et sont déstabilisés lorsqu'il y a d'autres termes dans une évaluation, ou encore lorsqu'il y a des études de cas ou des mises en situation. Toujours en ce qui concerne l'étude, à l'élément 13, 15 (35 %) élèves affirment ne jamais ou rarement lire les notes à quelques reprises sans les résumer, comparativement à 17 (40 %) qui disent le faire assez ou très souvent. Les résultats sont partagés ici, ce qui démontre l'utilisation des deux types d'approche par les élèves. L'élément 14 concerne l'étude « par cœur » de la matière incomprise par l'élève. Nous constatons que 19 (44 %) élèves affirment ne jamais le faire ou le faire rarement, comparativement à 15 (35 %) qui disent le faire assez ou très souvent. Encore une fois, les résultats sont partagés. Pour ce qui est de l'élément 15, qui concerne la technique d'étude de la lecture à haute voix, 16 (37 %) élèves affirment ne jamais le faire ou le faire rarement, comparativement à 15 (35 %) élèves qui disent le faire assez ou très souvent. En ce qui a trait à l'élément 16, 17 (40 %) élèves affirment ne jamais ou rarement retenir par cœur les connaissances sur divers sujets lorsque le professeur parle, comparativement à 13 (30 %) élèves qui disent le faire assez ou très souvent. Ces résultats sont encore une fois très partagés entre les élèves. Pour le dernier élément, les résultats sont très surprenants. L'élément 17 concerne le fait que l'élève prépare rarement ses examens, affirmant que l'écoute en classe suffit. Pour cet élément, cinq (12 %) élèves affirment ne jamais ou rarement utiliser cette stratégie, comparativement à 28 (65 %) élèves qui disent le faire assez

ou très souvent. Il s'agit ici d'une stratégie inefficace, correspondant à l'approche en surface. Dans l'ensemble, nous constatons que les résultats sont souvent partagés entre l'approche en surface et l'approche en profondeur. Le choix de réponse « parfois » est le plus populaire pour les différents éléments. Les élèves semblent utiliser la technique d'étude « par cœur » pour leurs examens, ce qui n'est pas efficace. Ils se retrouvent donc en difficulté lors de l'utilisation de synonymes ou de mises en situation. Les comportements des élèves sont différents dans un même groupe, puisqu'ils n'utilisent pas le même type d'approche d'apprentissage. Pour le troisième objectif de cet essai, ces résultats seront analysés selon les calibres scolaires.

3.1.8 La motivation personnelle

À la question 16 du questionnaire, nous avons demandé aux élèves ce qui les motivait à porter une attention particulière à la maîtrise de la langue dans leurs rédactions. Cette question ouverte permettait en fait d'établir les éléments qui favorisaient une révision linguistique des différents travaux à réaliser dans le cadre de leur formation. La Figure 2 illustre la répartition entre les différentes sources motivationnelles des élèves. Nous avons regroupé les réponses qualitatives en cinq sous-groupes : la perte des points et les résultats, la conservation de la langue, l'importance de bien écrire, la crédibilité et le professionnalisme, et la vie future et l'université.

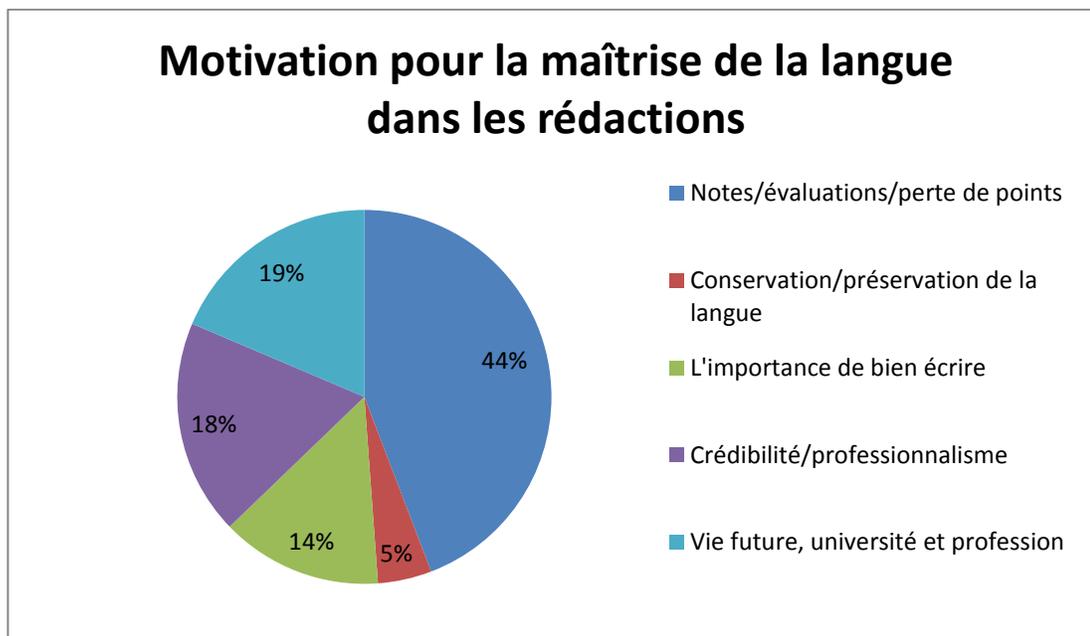


Figure 2 : Sources de motivation pour la maîtrise de la langue dans les rédactions

Nous pouvons remarquer que, pour près de la moitié des élèves (44 %), la motivation à se préoccuper de la maîtrise de la langue dans les différents travaux est la pénalité accordée à la qualité de la langue. Il s'agit ici d'un type de motivation externe, qui est présent dans les différents cours du programme pour 10 % de la note finale, et 30 % dans les cours de littérature. Pour d'autres élèves, leurs sources de motivation sont bien différentes et plutôt de type interne, puisque ceux-ci se préoccupent de la langue pour des raisons personnelles ou encore sociales. Ils ont une vision plus globale et sont conscients des répercussions de la maîtrise de la langue dans différentes sphères de leur vie. La crédibilité et le professionnalisme préoccupent près de 20 % des élèves, ce qui est très positif. Cet aspect motivationnel sera à nouveau analysé en lien avec les calibres scolaires, dans la troisième partie de ce chapitre.

En ce qui concerne le groupe d'entretien, d'autres propos ont été soulevés en lien avec la motivation personnelle pour la maîtrise de la langue. Par exemple,

Laurence mentionne que ce serait davantage par intérêt personnel et que, lorsque nous aimons quelque chose, c'est plus facile de l'apprendre. Elle dit :

Ça dépend surtout de qu'est que t'aimes, la façon que tu aimes ça, moi je pense que ça influence, si tu aimes ça, ça t'aide là. [...] Le français, il n'y a pas de miracle, il faut que tu apprennes tes affaires. Si tu n'es pas motivé et que tu n'aimes pas ça, pourquoi tu prendrais le temps de l'apprendre.

Julie poursuit en mentionnant la transition entre le secondaire collégial, soulignant à quel point elle peut engendrer des craintes et des inconforts. Elle mentionne :

La transition même du français secondaire cinq au premier cours de cégep un, j'ai vraiment trouvé ça dur. Je ne comprenais pas au début, j'étais comme « eh boy », c'est pas du français. C'est sûr que tu t'adaptes et tu te dis bien là, c'est ça, mais il y en a qui coule leur français un et il y en a quatre à faire là, c'est décourageant. Tu arrives à la première session et tu coules déjà ton français un.

L'attitude des élèves face aux changements peut être un facteur expliquant pourquoi certains foncent alors que d'autres voient ces nouveaux apprentissages comme un nouveau fardeau. Naturellement, les humains ont tendance à rechercher des éléments connus, et le cerveau tente toujours de lier les nouveaux apprentissages avec des connaissances antérieures. Au fil de la discussion, les élèves ont soulevé le fait qu'il devrait y avoir un cours de mise à niveau pour le français de secondaire cinq. En réalité, ce cours est offert au Cégep de Baie-Comeau. Par contre, le faible taux d'inscription fait en sorte que le cours ne se donne pas, et ce, d'année en année. À ce propos, Alex dit : « Si tu le mets optionnel, il y a du monde qui ne le prendront pas, ils vont dire, je ne prendrais pas un cours de français quand je peux prendre un cours de cinéma où je fais rien. C'est vrai pareil. » L'effort exigé pour l'apprentissage ou l'amélioration du français expliquerait pourquoi ce cours n'est pas choisi par les élèves. Ayant déjà des travaux et de l'étude à faire dans les différents cours du programme, les élèves choisissent des cours qui demandent un effort mental moins soutenu, pour alléger leur session. De plus, s'ils perçoivent avoir une bonne maîtrise

de la langue, ils ne seront pas conscients de leurs lacunes et ne feront pas d'actions en conséquence pour s'améliorer. Et même s'ils reconnaissent leurs difficultés, s'ils ne considèrent pas importante la maîtrise de la langue dans différentes sphères de leur vie, ils banaliseront l'impact de leurs difficultés.

3.2 Facteurs liés à la famille

D'autres facteurs sont liés à la famille proprement dite, par exemple, en ce qui concerne les parents et leur encadrement. À cet effet, nous avons sondé le niveau de scolarité du père et de la mère. Le Tableau 14 présente ces résultats.

Tableau 14 : Le plus haut niveau de de scolarité atteint par leurs parents

Mère										
Primaire	Secondaire (sans DES)	DES	DEP	AEC	DEC	Certificat	Baccalau- réat	Maîtrise	Doctorat	Sans réponse
0	2	5	3	1	18	3	10	1	0	0
Père										
Primaire	Secondaire (sans DES)	DES	DEP	AEC	DEC	Certificat	Baccalau- réat	Maîtrise	Doctorat	Sans réponse
2	4	8	3	0	16	2	6	0	1	1

3.2.1 Le niveau de scolarité des parents

Nous avons questionné aux élèves, à la question 12, afin de valider s'il y avait un lien entre le niveau de scolarité des parents et la perception de l'importance de la maîtrise de la langue. Globalement, nous pouvons affirmer que les parents des élèves sondés, autant les mères que les pères, sont majoritairement scolarisés. Par exemple, 28 (65 %) mères ont un DEC ou un baccalauréat, alors que 22 (52 %) pères ont un DEC ou un baccalauréat. Les mères ont un peu plus de scolarité que les pères. En ce

qui concerne le lien entre la scolarité des parents et la perception de l'importance de la maîtrise de la langue, nous pouvons dire qu'en ce qui concerne la scolarité des pères, il n'y a pas de corrélation significative. Par contre, nous observons une corrélation avec la scolarité de la mère. Nous pouvons également souligner le fait que 17 pères n'ont pas fait d'études postsecondaires.

3.2.2 L'encadrement

L'encadrement des parents est un facteur émergent du groupe d'entretien. Au-delà de la scolarité des parents, les élèves tiennent à préciser que l'éducation, la discipline, l'encadrement, la présence et les valeurs seraient des facteurs influençant la perception de la maîtrise de la langue. Par exemple, Julie affirme ceci : « Si tes parents trouvent que l'école c'est important, puis ils t'éduquent bien. » Alex renchérit en disant :

Juste faire tes devoirs le soir, qu'ils te forcent à les faire, il y en a que leurs parents n'ont jamais fait ça, surveiller leurs devoirs et les faire avec eux autres. Il y en a qui arrivaient chez eux le soir et qu'ils écoutaient la télé et il y en a qui faisaient leurs devoirs, tu sais, ça paraissait, ça paraît aussi rendu au secondaire et au cégep, tu sais, juste en français.

Les parents auraient donc un grand rôle à jouer auprès des élèves, et ce, dès le primaire. Il n'y a pas que les gênes et la scolarité qui ont de l'importance pour les élèves. Le fait d'être présent et attentif aux apprentissages est un élément primordial. Les enfants ont besoin de modèles et les parents sont les premiers agents de socialisation pour eux. Leur influence se poursuivra à l'adolescence et à l'âge adulte.

3.3 Facteurs liés aux enseignantes et enseignants

Ces facteurs faisaient partie de nos hypothèses au départ. Par contre, il est important de souligner le fait qu'aucune question du questionnaire ne concernait la perception des enseignantes et enseignants. Ce facteur a été validé durant le groupe

d'entretien. Comme les réponses proviennent exclusivement des propos du groupe d'entretien, les sous-facteurs associés sont émergents, puisque nous avons laissé libre cours aux propos des élèves concernant les façons dont ce facteur influençait leur perception. Nous savions par contre que ce facteur devait avoir un impact important, d'où la motivation à valider son influence.

3.3.1 La conscientisation

En plus des parents, les enseignantes et enseignants ont un grand rôle à jouer dans l'éducation des élèves. Leurs propos et actions peuvent véritablement changer les perceptions des élèves, autant négativement que positivement. Les enseignantes et enseignants sont souvent des modèles pour les élèves, ce qui peut représenter un facteur de protection pour ceux ayant un milieu de vie défavorable. Par exemple, Julie affirme :

S'il y a des enfants qui n'ont pas la chance d'avoir des parents comme ça, ce n'est pas de leur faute nécessairement, il ne faut pas les blâmer eux, mais il faut peut-être qu'ils comprennent qu'ils doivent se prendre en main eux-mêmes, rendu à un âge pas si mal, disons adolescents. Puis, ce sont les professeurs aussi qui peuvent avoir un rôle quand même important à cet âge-là aussi.

Le fait que les enseignantes et enseignants conscientisent les élèves à la maîtrise de la langue serait un autre facteur émergent, selon les propos recueillis lors du groupe d'entretien. Par exemple, Laurence mentionne :

Puis aussi tu sais depuis tout le temps aussi, qu'on nous dit, vous vous forcez, votre français c'est important pour votre travail, c'est sûr qu'on travaille pas, bien on travaille à temps partiel, mais on n'a pas notre travail, notre métier. C'est important de savoir que ça va être important.

Elle affirme que les enseignantes et enseignants, par leurs discours, sensibilisent les élèves à l'importance de la maîtrise de la langue. Julie poursuit en disant :

Avant c'était, bien tu sais ils nous le disaient, mais ce n'était pas aussi intense qu'aujourd'hui. Ils nous le disent vraiment, le français, l'épreuve uniforme qu'on a à faire, quand on arrive à l'université, on a aussi un test de français à passer, disons pour les personnes qui vont en enseignement, mais il n'y avait pas ça auparavant. Ça accentue le fait qu'il faut qu'on soit bons puis qu'on se force là-dedans.

Il semblerait que les enseignants informent et conscientisent les élèves à l'importance de la maîtrise de la langue dans différents contextes scolaires, en plus des différents tests à réussir. Alex poursuit en disant qu'« indirectement, en nous disant qu'ils vont enlever 10 % pour les fautes, on se force à corriger, ça nous aide à assimiler la maîtrise de la langue. Ce n'est pas directement qu'ils ne disent, mais ils disent : apprenez bien votre langue pour plus tard. » Le fait de respecter la politique de valorisation du français serait un moyen indirect de faire comprendre aux élèves l'importance de la maîtrise de la langue. Laurence poursuit en disant qu'un des enseignants le dit aux étudiantes et étudiants du programme :

il nous parle tellement de l'université. Mais si le cours te prépare à l'université, disons Démarche d'intégration des acquis. C'est un gros travail, Démarche d'intégration des acquis c'est tout seul, tu dois faire une recherche. Souvent, bien là en sciences humaines, tu vas en faire des recherches, mais il nous le dit vraiment, tu vas avoir à faire ça, ça ça va être important pour plus tard, vous allez avoir besoin de ça. Il nous parle vraiment du plus tard. C'est surtout qu'il nous fait prendre conscience que ce qu'on fait en ce moment, ça nous prépare vraiment pour plus tard. Il nous dit pas nécessairement : là votre français, vous allez en avoir besoin pour plus tard, mais il parle en général que tout ce qu'on fait, ça va avoir un impact pour plus tard. Tu as juste à apprendre tes affaires.

Elle reconnaît que les actions et les propos des enseignants sont utiles pour faire prendre conscience aux élèves de l'importance du travail et de la qualité de la langue, non seulement pour le présent, mais également pour le futur. Alex ajoute que cette conscientisation est réalisée de façon indirecte :

Parce que moi au cégep, je trouve qu'il n'y a pas nécessairement de profs qui disent : faites vos textes, parce que plus tard, vous allez avoir besoin de ça, il n'y a pas de profs qui dit concrètement ça, mais si tu lis entre les lignes, ça veut dire ça. C'est pas écrit dans le coin du tableau en haut : corrigez vos fautes, ça va être utile à l'université !

Il y a bien une sensibilisation effectuée par les enseignantes et enseignants, et, avec des élèves de l'ordre d'enseignement collégial, il n'est pas nécessaire que ce soit dit de façon explicite. Ils sont capables de faire des liens. Par contre, il faut préciser que ce ne sont peut-être pas tous les élèves qui sont au même niveau et en mesure de comprendre ces méthodes indirectes.

3.3.2 Les méthodes pédagogiques employées

Un autre facteur émergent tiré du groupe d'entretien porte sur les méthodes pédagogiques employées par les enseignantes et enseignants. Par exemple, Laurence dit : « Les méthodes pédagogiques ne sont pas tant diversifiées, alors c'est pour ça que ça n'attire pas tout le monde. » Par ces propos, elle suppose que les enseignantes et enseignants devraient être à l'écoute du groupe et des particularités de chacun, en plus de varier les méthodes pour rejoindre le plus grand nombre d'élèves. Maxime poursuit en disant ceci : « Je ne dis pas de tout changer, mais, il y a des méthodes qui ont été approuvées comme efficaces, mais on voit aussi que ça ne l'est pas tout le temps. » Il souligne le fait que les enseignantes et enseignants n'agissent pas tous de la même façon, ce qui peut amener des écarts en classe. Julie mentionne :

[Il faut] s'adapter aussi aux élèves. C'est sûr aussi que si tu ne t'intéresses pas à ce que tu fais, des fois ça peut aussi jouer sur ça et ça ne te dérange pas de faire des fautes et c'est sûr que de l'amener d'une façon différente peut amener aussi à ce que les gens aiment mieux ça, disons au primaire là, quand tu y vas avec une façon plus le fun, dans une situation de jeu, bien les élèves sont plus captés et attentionnés, ça peut aussi être une solution. Les enfants, ça ne leur prend pas grand-chose non plus pour être captés, c'est juste de changer un petit peu ou bien juste de faire un jeu différent et amener la qualité du français meilleure, mais c'est sûr que lorsqu'ils sont jeunes, c'est

dur et c'est plus différent qu'au secondaire, mais ça peut quand même être une bonne base.

Elle insiste sur le fait que les enseignantes et enseignants doivent être à l'écoute, ce qui implique qu'il faut s'adapter et ne pas avoir peur de modifier nos propos et nos actions. Malheureusement, ce ne sont pas tous les enseignantes et enseignants qui agissent de cette façon, mais il demeure tout de même que ce trait aurait un impact considérable sur les élèves. Maxime amène alors un exemple d'un enseignant qui n'a pas eu peur de consulter les élèves pour optimiser ses méthodes pédagogiques. Celui-ci dit :

Si je reprends mes cours en Sciences de la nature, moi mes profs, il y en a même un qui a fait une expérience où il nous demandait nos impressions avec des PowerPoint, écriture au tableau avec un tableau blanc ou un tableau vert avec de la craie. Savoir ce qui aidait le plus les élèves. Et le tableau vert avec de la craie aidait beaucoup plus et qu'ils apprenaient mieux.

Julie poursuit en donnant un autre exemple : « Moi je suis vraiment visuelle dans la vie, donc dans les cours de méthodes, il écrivait à la main, ça entrait les informations. On avait un visuel et on devait écrire. » Laurence ajoute : « Parce qu'écrire à la main, c'est ça qui te fait retenir, tu l'enregistres. Si tu fais que lire, tu vas tellement moins apprendre que si tu l'écris. On retient plus au mouvement. » Étant donné que les méthodes pédagogiques influencent l'apprentissage des élèves, nous pouvons transposer cela à l'apprentissage du français et à la motivation pour la maîtrise de la langue.

3.3.3 La précarité des enseignantes et enseignants du secondaire

Un autre facteur émergent du groupe d'entretien serait en lien avec la précarité des enseignantes et enseignants au secondaire. En effet, on attribue des tâches de remplacement à des enseignantes ou enseignants qui n'ont pas nécessairement une formation en lien avec la discipline pour laquelle ils font le remplacement, par

exemple, un enseignant de sciences qui doit faire un remplacement en français. Ce phénomène peut amener des discordances dans les façons de faire, et également dans la conscientisation. Même s'il a un programme ministériel à respecter, l'enseignant peut se retrouver avec un contenu avec lequel il est moins à l'aise et pour lequel il n'a pas nécessairement les qualifications et compétences, ce qui peut avoir d'importantes répercussions. Par contre, il faut souligner que ce n'est pas le cas à l'ordre d'enseignement collégial, puisque les enseignantes et enseignants doivent avoir minimalement un baccalauréat dans la discipline enseignée. Maxime a abordé cette réalité :

Je ne sais pas si vous avez vu le type d'éducation non conformiste, genre qu'un professeur n'a pas nécessairement la spécialité dans sa matière, mais il peut la donner quand même. J'en ai eu des professeurs comme ça au secondaire, j'en ai eu en français, tu sais pendant un an quand tu as de la difficulté et le professeur n'a pas l'air de connaître ses règles plus que toi.

Il est évident qu'une situation comme celle-là peut engendrer des répercussions sur la maîtrise de la langue, les élèves pouvant même présenter des retards dans leur cheminement. Alex poursuit en disant : « Ou un prof d'éduc qui remplace en maths pendant deux mois parce qu'ils n'ont pas trouvé personne. » Cette situation semble fréquente et les autres participantes et participants affirment avoir vécu cette situation en sciences, en mathématiques et en français. Il y a seulement Simon qui dit ne pas l'avoir vécu durant le secondaire. Laurence nuance sa réponse en lui disant : « Oui, mais ça t'est déjà arrivé d'avoir des remplaçants des fois, bien les remplaçants ne sont pas remplaçants dans la matière de ton cours spécifiquement. Mettons que pour un cours d'histoire, ça peut être un prof d'anglais. » Simon affirme qu'elle a raison en ce qui concerne les remplaçants. Par exemple, il dit :

Je trouve que la matière qui est la plus facile à remplacer c'est le français, c'est plate à dire, mais... moi j'ai eu une remplaçante pendant quelques mois, une prof qui était en histoire, puis elle a fait un super bon travail et elle n'a pas étudié là-dedans. C'est facile remplacer en français parce que.

Laurence interagit en disant :

Parce que tu le montres aux gens, tu le montres à d'autres qui vont apprendre. Si toi tu as de la misère, que tu écris avec des fautes, ils vont dire « ha, ça s'écrit de même », ils copient. Exemple, s'ils écrivent au tableau, si c'est écrit avec des fautes, ils vont écrire plein de fautes. Mon prof l'écrit comme ça donc, ça s'écrit comme ça. Tu es le modèle.

Ces propos démontrent l'importance de la qualification des enseignantes et enseignants aux différents ordres. Le fait que les enseignantes et enseignants soient des modèles accentue cette réalité. Les élèves, plus jeunes, n'auront pas nécessairement l'esprit critique pour se questionner par rapport aux enseignantes et enseignants, encore moins au primaire. Ils imiteront les faits et gestes de la personne.

3.3.4 La constance dans les exigences

Toujours en ce qui concerne les enseignantes et les enseignants, les participantes et participants du groupe d'entretien ont soulevé le fait qu'il y avait parfois un manque d'uniformité et de constance dans l'application des mesures concernant la valorisation de la langue. Au départ, les participantes et participants parlaient du fait que les enseignantes et enseignants du primaire mettaient beaucoup l'accent sur la qualité du français. Maxime réagit à ces propos en disant :

Au primaire vous aviez, j'ai l'impression à vous entendre parler que vous aviez beaucoup de pression là-dessus? Bien moi, c'était l'inverse. Moi j'avais des professeurs qui, il y en avait qui ne savaient pas encore écrire [des élèves], genre 2^e et 3^e année, puis c'était pas grave, ils disaient : il va apprendre, il va prendre son temps.

Les exigences pouvaient varier d'une personne à l'autre, ce qui peut avoir une influence sur la maîtrise de la langue. Ensuite, concernant le secondaire, Simon affirme ceci : « Nous on en perdait, personnellement au programme international. On en perdait parce que justement, ils accordaient une plus grande importance à la langue

française. » Selon lui, la politique était appliquée au secondaire, du moins pour les élèves du programme international, ce qui contribuait à favoriser la perception positive de l'importance de la langue. Julie poursuit en disant qu'il n'y avait pas d'uniformité :

Bien moi je pense qu'au secondaire, il y a des professeurs qui l'acceptent beaucoup et il y en a d'autres que non. Tu sais, il y a beaucoup de professeurs qui mettent l'accent sur ça les règles d'homophones, les règles de ci, les règles de ça et tu arrives avec ton professeur d'après, l'autre année et que lui met moins d'importance. Il y en a qui se laissaient peut-être plus aller, ça rentrait moins et après, ils arrivaient avec un autre prof et là, ce n'était pas vraiment cohérent. C'est comme ça quand tu es au secondaire et après ça, quand tu arrives au cégep, bien au cégep, tu es censé savoir ça donc, il y a du monde qui font comme « eh boy », je ne connais pas ça, je le sais pas là.

Donc, les élèves n'ayant pas pris en considération l'importance de la maîtrise de la langue au secondaire se retrouvent avec des lacunes importantes au collégial, alors qu'il n'y a plus de cours consacrés au français. À l'ordre d'enseignement collégial, chaque collège a sa propre politique de valorisation de la langue. Au Cégep de Baie-Comeau, les élèves peuvent perdre 10 % de la note pour la qualité de la langue, alors que ce chiffre grimpe à 30 % pour les cours de littérature. Par contre, est-ce que les enseignantes et enseignants appliquent cette mesure de façon uniforme? Selon les propos des participantes et participants du groupe d'entretien, il semblerait que non. En effet, Maxime dit :

C'est drôle, mais à vous entendre parler, j'ai l'impression que les professeurs l'ont dit de manière explicite ou sous-entendue, mais moi ce n'est pas tout à fait ça, moi en sciences de la nature, il y a beaucoup de professeurs qui n'ont jamais parlé de ça, du 10 %, ils ne l'appliquaient même pas. Ils le disaient explicitement : moi je ne corrigerai pas vraiment vos fautes. En soi, les profs l'appliquent. Je regarde (nom de professeur anonyme), il ne fait jamais de fautes lui, il est même sur un comité en littérature aussi, je crois, il accorde de l'importance à ça, mais il n'en parle pas vraiment explicitement. Mais si tu lis entre les lignes, tu peux le voir qu'il y accorde une certaine importance. Mais il ne l'applique pas vraiment la règle du 10 %. Mais les autres profs en ont pas vraiment parlé.

Pour lui, l'application de la politique pourrait varier d'un programme à l'autre. Laurence amène son point de vue en disant :

Je comprends vraiment ce que tu veux dire, mais c'est plus « compréhensible » en sciences humaines qu'en sciences de la nature, qu'ils l'appliquent moins et trouvent ça moins important, parce qu'il y a vraiment moins de travaux longs. Moi j'ai des amis en sciences de la nature et ils me disent : toi tes travaux de dix ou quinze pages, je ne serai pas capable. Moi je réponds : bien moi tes calculs de math, je ne serai pas capable de faire ça. Donc ça dépend de la personne, et en même temps, je trouve qu'il faudrait que ce soit appliqué dans tous les cours, en éducation, en philosophie et tout.

Pour elle, bien que certains cours exigent des travaux plus courts que ceux demandés en sciences humaines, il faudrait que la politique soit appliquée par l'ensemble des enseignantes et enseignants. Julie revient sur la nature des travaux pouvant expliquer le manque de constance dans le respect des exigences :

Justement, eux autres se disent peut-être, bien là, c'est pas grave si on ne l'applique pas, parce que dans le fond c'est juste des calculs. Ce n'est pas un contenu de dix pages. Il y a encore moins de risque de faire des fautes, parce qu'il n'y a pratiquement rien. Mais il y en a qui se disent justement que c'est moins grave parce qu'il y en a moins, que c'est moins important. Mais en vrai, c'est important dans tout et ils devraient l'appliquer pour toutes les matières.

Les enseignantes et enseignants ont un rôle important à jouer auprès des élèves. Le fait que seuls certains enseignants et enseignantes appliquent la politique de valorisation de la langue influencerait la perception des élèves. Si les enseignantes et enseignants n'appliquent pas ces mesures, ils peuvent transmettre le message que la maîtrise de la langue n'est pas importante dans ce programme ou dans ce cours en particulier.

3.4 Facteurs liés au système scolaire

Les différentes mesures et décisions liées au système scolaire peuvent également influencer la perception des élèves concernant l'importance de la maîtrise de la langue.

3.4.1 La Politique institutionnelle de la valorisation de la langue française du Cégep de Baie-Comeau

Les politiques de valorisation de la langue ont comme objectif de promouvoir l'amélioration de la qualité de la langue auprès des enseignantes et enseignants, en plus des élèves. Différents principes et orientations sont présentés pour l'ensemble du personnel, les membres de la direction ainsi que les élèves. Certaines balises sont établies afin d'amener des modifications à certains comportements néfastes, le but étant que les élèves aient une perception positive de la langue et qu'ils entreprennent des actions pour s'en préoccuper et s'améliorer au quotidien, dans le contexte scolaire. L'élément le plus connu des élèves par rapport à cette politique est le principe 4.8.3, qui stipule :

Dans toute production écrite (examen, travail...) réalisée par les élèves, il évalue la qualité du français écrit selon les normes définies dans la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages* et celles précisées dans la politique départementale d'évaluation des apprentissages, s'il y a lieu. (PIVLF, 2014, p. 4)

Selon les propos recueillis lors du groupe d'entretien, les élèves semblent d'accord avec le fait que l'application d'une telle politique influence leurs comportements en lien avec la maîtrise de la langue. Pour eux, la pénalité accordée à la maîtrise de la langue envoie le message qu'il est important de s'en préoccuper. Par exemple, Alex dit : « Indirectement, en nous disant qu'ils vont enlever 10 % pour les fautes, on se force à corriger, ça nous aide à assimiler la maîtrise de la langue. Ce n'est pas directement qu'ils le disent, mais ils disent : apprenez bien votre langue pour plus

tard. » Il s'agirait d'une façon indirecte de faire comprendre aux élèves l'importance de la maîtrise de la langue. Laurence affirme, dans le même sens : « Mais en même temps, le 10 % enlevé à chaque fois, ça démontre que c'est important. Si tu as 90 % et que tu passes à 80 %, ça paraît là ! Ça change la note là ! » La crainte de voir la note finale diminuer en raison de la qualité de la langue motive certains élèves à s'en préoccuper. Alex amène également cette nuance : « En littérature, si tu as 90 %, tu peux passer à 60 %, c'est encore pire là. » De plus, cette mesure peut même faire basculer un élève vers une situation d'échec, comme le mentionne Laurence : « En littérature, souvent il y a des gens qui, disons qu'on fait un examen et qui ont 85 % sans les fautes, bien 85 % c'est très très bon, mais avec tes fautes, tu coules. » De même, Julie dit : « C'est plate, juste à cause de tes fautes, ton contenu est excellent, mais à cause des fautes, tu coules ton examen qui peut t'amener à couler ton cours si c'est trop récurrent, mais c'est plate là. » Les élèves ne semblent pas comprendre réellement le lien indissociable entre la littérature et la maîtrise de la langue française. Ils considèrent cette mesure comme étant trop coercitive, alors que ce n'est pas le cas, si les enseignantes et enseignants veulent favoriser la compétence des élèves et les préparer adéquatement à l'Épreuve uniforme de français (ÉUF). Par contre, ils semblent être conscients des répercussions et de l'importance de l'application de telles mesures. Par exemple, Laurence mentionne l'exemple d'une enseignante d'un cours du programme :

Elle corrige toutes nos fautes dans nos travaux par exemple, même si c'est un travail de 5 %. Et ça, ça paraît vraiment là, tu as 35 questions à développement, ce n'est pas juste d'écrire un mot. Les questions ont cinq ou six phrases, donc il faut que tu les corriges tes fautes, tu n'as pas le choix et même pour quelqu'un qui ne fait pas beaucoup de fautes, comme moi, personnellement, je ne fais pas tant de fautes, et dans mes travaux je fais au moins cinq à sept fautes. Des fois je fais comme ha! Je n'en reviens pas!

Il est primordial que cette mesure soit appliquée de façon uniforme dans les différents cours offerts, afin de conscientiser les élèves.

3.4.2 L'Épreuve uniforme de français et les autres mesures valorisant la maîtrise de la langue

Nous savions que l'ÉUF pouvait avoir un certain impact sur la motivation des élèves pour la maîtrise de la langue. Par contre, durant le groupe d'entretien, ceux-ci ont mentionné d'autres mesures visant l'amélioration de la langue. Ces autres mesures représentent un facteur émergent dans la perception de l'importance de la maîtrise de la langue. Par exemple, Julie aborde la question de cette façon :

Puis tu sais avant c'était, bien tu sais ils nous le disaient, mais ce n'était pas aussi intense qu'aujourd'hui. Ils nous le disent vraiment, le français, l'Épreuve uniforme qu'on a à faire, quand on arrive à l'université, on a aussi un test de français à passer, disons pour les personnes qui vont en enseignement, mais il n'y avait pas ça auparavant. Ça accentue le fait qu'il faut qu'on soit bons puis qu'on se force là-dedans.

Pour elle, ces différentes mesures ont été instaurées afin de conscientiser les élèves aux enjeux de la qualité du français dans différentes sphères de leur vie et pour leurs études. Ensuite, une autre mesure a été soulevée lors du groupe d'entretien. Désirant se diriger en enseignement à l'université, Julie mentionne ceci :

À l'université, il y a un test de français qu'il faut que tu passes après la première année je crois, puis justement eux, ils font faire un test par tous les élèves en enseignement puis dans le fond, ils s'autoévaluent, ils regardent leurs fautes, les erreurs les plus fréquentes et par rapport à ça, ils ont le choix d'avoir un cours de français pour se préparer à avoir le cours final avec le gros examen. Dans le fond, ça c'est optionnel ce cours-là, quand tu le passes, tu peux continuer pour un an, même si l'examen est en janvier et tu as réussi.

Les universités ont mis en place un cours préparatoire dans le but de réussir le Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE), instauré depuis 2008. Elle est consciente de l'importance de la maîtrise de la langue pour les futurs enseignants et enseignantes.

Au cours de la discussion, les élèves ont également abordé le fait qu'il devrait y avoir un cours de grammaire au cégep, puisque les cours concernent plutôt la littérature. Par contre, ce cours ne serait pas utile pour tous les élèves. Par exemple, Laurence mentionne :

Si je pense à moi, ton cours de grammaire, ça me servirait absolument à rien. Dans mes textes, je fais comme deux fautes maximum. Pourquoi j'aurais ce cours-là? En même temps, ce serait pratique pour le trois quarts du monde, mais sinon, tu pourrais faire passer un test et si tu passes le test avec telle note, tu n'as pas de cours.

Pour elle, ce cours aurait une certaine utilité, mais elle suggère qu'il devrait y avoir un test de classement au départ, afin de valider le niveau de maîtrise de la langue de chacun. Dans les faits, ce cours est offert de façon optionnelle, mais les élèves ne s'inscrivent pas, malgré les difficultés. Peut-être est-ce justement en raison d'une perception erronée et biaisée de leurs propres capacités. Nous pouvons affirmer qu'au-delà de l'ÉUF, les élèves sont au courant de l'existence d'autres mesures visant à améliorer la qualité du français chez les élèves.

3.4.3 La transition secondaire collégiale et/ou attentes selon le niveau scolaire

Lors du groupe d'entretien, les participantes et participants ont abordé le fait que la transition secondaire collégiale était difficile en ce qui concerne la valorisation du français. Il s'agit d'un facteur émergent, qui n'était pas prévu au départ. Par exemple, Julie dit : « Ils nous le disaient, mais on pensait pas qu'il y avait une si grande importance qu'ici et qu'on allait perdre autant de fautes parce qu'au secondaire, on perdait pas de fautes. » Ils ne sont pas habitués de porter attention à la maîtrise de la langue dans les différents travaux réalisés. Laurence donne un autre exemple de cela : « Au secondaire, mettons en histoire, dans un travail, tu perdais pas de points pour tes fautes même si ton travail était horrible. » La compétence langagière est abordée de façon différente qu'à l'ordre collégial. D'ailleurs, les élèves

sont conscients de certaines autres mesures valorisant la maîtrise de la langue au secondaire. Par exemple, Julie mentionne ceci :

Tu sais au secondaire on a comme quand même beaucoup plus mis l'accent sur ça, puis se faire préparer, bien l'épreuve du français en secondaire cinq, pour le cégep. On a quand même eu un suivi que je pourrais dire, mais je pense qu'il en manque encore un peu.

Elle poursuit en disant :

La transition même du français secondaire cinq au premier cours de cégep un, j'ai vraiment trouvé ça dur. Je ne comprenais pas au début, j'étais comme « eh boy », c'est pas du français. C'est sûr que tu t'adaptes et tu te dis bien là, c'est ça, mais il y en a qui coule leur français un et il y en a quatre à faire là, c'est décourageant. Tu arrives à la première session et tu coules déjà ton français un.

La marge semble bien grande pour les élèves qui arrivent en première session au collégial. Les élèves doivent prendre les mesures nécessaires à leur réussite, afin de poursuivre le cheminement et de réussir les quatre cours de littérature. La séquence des cours a été inversée en 2015, afin que les élèves ayant échoué à l'ÉUF puissent faire la reprise à la session d'hiver. Le dernier cours, *Communication et expression*, est le dernier de la séquence et n'a pas de lien avec les trois autres. Le premier cours offert est *Écriture et littérature* (601-101-MQ). À la session d'automne 2015, le taux d'échec pour ce cours a été de 26 %, alors que le taux d'échec dans le réseau a été de 18 %. Il s'agissait de la première cohorte qui expérimentait la nouvelle séquence où l'on commençait avec ce cours plutôt qu'avec le cours *Communication et expression* (601-ATF-BC). Il n'y avait donc pas d'élèves qui effectuaient la reprise du cours *Écriture et littérature* (601-101-MQ) dans cette cohorte. (Système PSEP (Profil scolaire des étudiants par programme), mise à jour d'avril 2016, SRAM).

Pour les élèves qui s'attendent à suivre des cours de grammaire au collégial, l'adaptation est plus difficile, c'est un contenu différent pour eux. Par contre, les

élèves mentionnent que les courants littéraires devraient être vus au secondaire. Simon dit : « En même temps, les courants littéraires sont censés être vus au secondaire, mais moi personnellement je ne les ai pas vus. » Laurence acquiesce dans le même sens en disant : « Bien non c'est vrai. ». Simon poursuit en disant : « Bien ils sont censés être vus au secondaire, mais là on les voit au cégep. » Cet écart peut expliquer la réaction des élèves lors de leur entrée au collégial, bien que dans les faits, les courants littéraires sont vus uniquement dans les cours *Littérature et imaginaire* et *Littérature québécoise*. La transition semble donc difficile, notamment en raison des perceptions des élèves.

3.4.4 Le programme de Sciences humaines

Le programme de Sciences humaines en lui-même est un facteur constitutif de l'importance de la maîtrise de la langue. Les différents cours offerts et la nature des travaux devraient permettre aux élèves d'améliorer leur maîtrise de la langue et d'être conscients des répercussions. Il s'agit d'un programme préuniversitaire où les élèves font de nombreuses recherches et de nombreux travaux d'analyse. Ils sont préparés aux études universitaires dans des domaines utilisant beaucoup la lecture et l'écriture.

3.4.4.1 Les différentes disciplines

À la question 27 du questionnaire, les élèves devaient indiquer l'importance qu'ils accordaient aux différentes disciplines du programme de Sciences humaines. Le Tableau 15 présente l'importance que les élèves accordent à ces différentes disciplines.

Tableau 15 : l'importance accordée aux différentes disciplines des sciences humaines par les participantes et participants.

	Pas du tout importante	Peu importante	Neutre	Importante	Très importante	Moyenne
Anglais	0	1	3	24	15	4,23
Français	0	1	5	15	22	4,35
Mathématiques	1	7	11	19	5	3,47
Philosophie	5	8	17	7	6	3,02
Éducation physique	0	3	16	17	7	3,65
Cours spécifiques (géographie, histoire, sciences politiques, psychologie, économie et sociologie)	0	0	9	21	13	4,09

Nous pouvons constater que, généralement, le français est important pour les élèves, avec une moyenne de 4,35 sur 5. C'est d'ailleurs la discipline qui obtient la plus grande importance, avec 15 (35 %) élèves qui la considèrent importante et 22 (51 %) élèves, très importante. Il est à noter que le terme « français » a été utilisé dans le questionnaire plutôt que « littérature », puisque c'est l'appellation courante de ces cours auprès des élèves. Ensuite, l'anglais obtient une moyenne de 4,23 sur 5, soit très près du français. En effet, 24 (56 %) élèves considèrent cette discipline comme importante et 15 (35 %) élèves, comme très importante. L'anglais est valorisé par les élèves. En ce qui concerne les cours spécifiques du programme, 21 (49 %) élèves les considèrent importants et 13 (30 %) élèves, comme très importants, ce qui est somme toute très positif. Les mathématiques obtiennent un plus faible pourcentage en ce qui concerne l'importance, avec une moyenne de 3,47 sur 5. Par contre, la nature du programme explique ces résultats, car à l'exception du profil « administration », les élèves ont plutôt des cours de méthodes quantitatives, où ils font de l'analyse statistique. La discipline considérée comme la moins importante pour les des élèves est la philosophie, avec une moyenne de 3,02 sur 5. D'ailleurs, 13 (30 %) élèves la considèrent comme pas du tout ou peu importante. Les cours de philosophie demandent une bonne analyse et une critique de ce qui nous entoure.

3.4.4.2 La nature des travaux

La nature des travaux peut également influencer la perception des élèves en ce qui concerne l'importance de la maîtrise de la langue. À la question 26 du questionnaire, nous avons demandé aux élèves de dire jusqu'à quel point ils pensaient que le programme de Sciences humaines les préparait à développer certaines habiletés listées au Tableau 16.

Tableau 16 : degrés de préparation du programme de Sciences humaines à certaines habiletés, tels que perçus par les participantes et participants.

	Pas du tout	Peu	Moyennement	Très bien	Parfaitement	Moyenne
Analyser et expliquer des textes littéraires	2	6	12	23	0	3,30
Rendre compte par écrit de façon structurée	1	2	7	31	2	3,72
Rendre compte par écrit de façon cohérente	0	2	7	33	1	3,77
Rendre compte par écrit dans une langue correcte	0	5	14	22	2	3,49
Capacité à organiser logiquement sa pensée	0	3	6	29	5	3,84
Maîtriser les règles de base dans un discours	0	8	9	22	4	3,51
Argumenter sur le plan de la cohérence et de la pertinence	0	4	10	26	3	3,65

En observant les résultats, nous pouvons affirmer que les deux éléments qui ressortent davantage sont le fait de rendre compte par écrit de façon cohérente, avec une moyenne de 3,77 sur 5, et la capacité à organiser logiquement sa pensée, avec une moyenne de 3,84 sur 5. Cela démontre que les élèves réalisent des travaux où ils doivent faire preuve de rigueur afin d'analyser une situation problème, par exemple un conflit dans un pays étranger, et de ressortir des arguments en lien avec cela. Par contre, nous pouvons constater que les élèves se disent moins préparés concernant d'autres habiletés, par exemple pour l'analyse et l'explication de textes littéraires, avec une moyenne de 3,30 sur 5, et le fait de rendre compte par écrit dans une langue correcte, avec une moyenne de 3,49 sur 5. Le premier élément est probablement

attribuable au fait que les élèves ont établi le lien de ce type de textes avec les cours de littérature et non avec les cours spécifiques du programme. Par contre, le deuxième élément est plus surprenant, puisqu'il concerne la maîtrise du français écrit. Puisque la majorité des travaux effectués en sciences humaines sont des travaux écrits de plusieurs pages, il est difficile de comprendre pourquoi 19 (44 %) élèves considèrent que le programme de Sciences humaines les prépare peu ou moyennement à rendre compte par écrit dans une langue correcte.

Lors du groupe d'entretien, les élèves affirment que certaines actions contribuent à une bonne préparation des élèves. Par exemple, Laurence mentionne un enseignant qui leur parle de l'université :

Il nous parle tellement de l'université. Par exemple, si le cours te prépare à l'université, disons *Démarche d'intégration des acquis*. Tu as un gros travail à faire et c'est tout seul, tu dois faire une recherche. Souvent, bien là en Sciences humaines, tu vas en faire des recherches, mais il nous le dit vraiment, tu vas avoir à faire ça, ça ça va être important pour plus tard, vous allez avoir besoin de ça. Il nous parle vraiment du plus tard.

Julie ajoute :

Il nous apprend quand même à faire des dossiers de presse, des gros travaux pour plus tard, peut-être pas pour toutes les professions, mais c'est quand même des méthodes de travail qui nous a appris avec Bernard Dionne, juste dans ce cours-là, mais moi sérieux ça m'a vraiment aidée, j'ai toujours suivi ça et encore aujourd'hui, je le suis encore. Moi c'est dans son cours à lui que j'ai appris ça.

Effectivement, la méthodologie est un aspect essentiel dans un programme comme Sciences humaines. Les membres du département partagent l'enseignement des différentes techniques d'étude, afin d'outiller les élèves. Le fait d'établir des liens avec les différentes professions et l'université semble également être un comportement favorable à la perception. Les élèves abordent également les

particularités du programme, comparativement à la nature des travaux des autres programmes. Par exemple, Julie dit :

En Sciences de la nature, c'est beaucoup de la chimie, de la physique, c'est beaucoup de calculs, peut-être oui dans vos rapports de laboratoire, que vous avez plus de choses à écrire, mais comme en psycho ou en socio, ce sont des gros travaux de plusieurs pages, c'est sûr que là, tu dois bien écrire et ne pas faire de fautes. Mais disons dans un calcul de math, tu ne peux pas enlever 10% là-dessus. Ça reste qu'en Sciences humaines, les travaux qu'on a à faire, c'est beaucoup plus d'écriture, beaucoup plus de contenu que si tu t'en vas en chimie et que tu fais juste des calculs.

Pour elle, la nature des travaux en Sciences humaines devrait contribuer à la perception de l'importance de la maîtrise de la langue. Elle amène également un fait intéressant :

Je dirais que nos travaux, on a au moins deux semaines pour les faire, ça nous laisse le temps de corriger nos fautes. Elle [l'enseignante] se dit : tu as deux semaines pour le faire, donc je m'attends à ce que tu fasses un bon travail et que tu fasses attention à tes fautes.

C'est effectivement le cas, le fait de présenter les consignes à l'avance suppose de façon indirecte que les élèves doivent remettre un travail de qualité, autant pour les connaissances disciplinaires que pour la maîtrise de la langue. Les élèves devraient accorder une grande importance à cela. Malheureusement, nous observons que ce n'est pas toujours le cas.

3.5 Facteurs liés à la langue française

3.5.1 Les particularités de la langue

Lors du groupe d'entretien, ce facteur émergent fut soulevé par une des participantes. En effet, à la question « Qu'est-ce qui peut venir à l'encontre de la

perception favorable de la maîtrise de la langue ? », Laurence a répondu spontanément :

C'est compliqué ! C'est une langue qui est quand même complexe, tu sais au primaire, tu apprends des affaires, puis là au secondaire, ils disent : bien ça, tu l'a appris, mais finalement, on le change parce qu'il y a des exceptions, donc là ça ne marche plus, là ça il faut que tu fasses ça de même, mais des fois, mais pas tout le temps, alors là, tu te dis ok, ça devient mêlant de se fier, parce que tu as tout le temps des exceptions. Si tu accordes ça comme ça, mais ça, ça revient de même. Si tu n'es pas bon, bien là, il y a beaucoup trop de règles et tu vas dire : je m'en fous et je vais l'écrire toujours de la même façon, tu vas arrêter de te casser la tête, parce que c'est vrai que c'est vraiment compliqué. Mais c'est du par cœur aussi beaucoup, il faut que tu saches tes règles d'accord, c'est comme ça, il n'y a pas de clé de succès et de recettes magiques, il faut apprendre les règles. Si tu ne les sais pas, tu vas toujours faire des fautes, mais si tu les sais, ça va toujours t'aider, mais c'est qui les personnes qui sont motivées à dire : je vais apprendre toutes mes règles d'accord.

Selon elle, la complexité de la langue, en plus des exceptions et des différents changements, peut expliquer pourquoi les élèves peuvent avoir une perception défavorable de la maîtrise de la langue. Si cela exige trop d'efforts, la motivation sera moindre et les élèves ne voudront pas s'engager dans un processus pour s'améliorer.

3.6 Facteurs liés au monde du travail

3.6.1 La crédibilité et le professionnalisme

Le facteur de la crédibilité et du professionnalisme était évoqué dans notre problématique. Les gens prennent conscience de l'importance de la maîtrise de la langue pour leur crédibilité. Par exemple, à la question 16 du questionnaire, qui est une question ouverte portant sur la motivation à porter une attention particulière à la maîtrise de la langue dans leurs rédactions (travaux, examens, tests de lecture, etc.), la crédibilité et le professionnalisme représentent 18% des réponses. Les propos recueillis lors du groupe d'entretien indiquent que les élèves en sont conscients. Par

exemple, Julie dit : « C'est comme rendu essentiel de bien écrire sans nécessairement faire des fautes, peu importe que tu sois professeur, ou bien même une secrétaire, bien il faut quand même qu'elle ait un "écrivage" assez satisfaisant là, la crédibilité là. »

Alex poursuit :

Bien c'est sûr que si, tu vas passer pour un con si tu n'es pas capable d'écrire comme il faut là, mettons tu es un directeur dans une entreprise puis que tu donnes tes textes à ta secrétaire et que c'est bourré de fautes, bien là tu passes pour quelqu'un de pas professionnel là.

Il considère que le fait que la personne en autorité ne soit pas compétente en ce qui concerne la maîtrise de la langue va influencer le regard des autres par rapport à son niveau de compétence général. Comme le dit Laurence : « Même de la part des employés, ils vont penser qu'il n'est pas apte. » Alex va même plus loin en disant :

Encore plus : je disais il le donne à sa secrétaire, mais si sa secrétaire n'est pas bonne en français, que le patron donne sa lettre bourrée de fautes à la secrétaire, que la secrétaire la corrige tout croche, après ça elle la donne à quelqu'un, puis là ça revient sur le dos du boss qui est pas capable d'écrire, que le boss revient sur la secrétaire parce qu'elle n'a pas corrigé ses fautes, c'est comme un cercle vicieux.

Donc, peu importe le rôle à jouer dans l'entreprise, les employés doivent être qualifiés également au niveau de la maîtrise de la langue, afin de donner une image professionnelle et d'amener un sentiment de confiance aux autres.

En ce qui concerne les différentes professions, Laurence poursuit en disant :

Puis aussi tu sais depuis tout le temps aussi qu'on nous dit, vous vous forcez, votre français c'est important pour votre travail, c'est sûr qu'on travaille pas, bien on travaille à temps partiel, mais on n'a pas notre travail, notre métier. C'est important de savoir que ça va être important, mais ça va dépendre du métier qu'on fait, parce qu'on va tout avoir des métiers différents là, mais dans n'importe quel métier, moi je pense que c'est quand même important, si tu as à écrire ou quelque chose à dire, que tu aies l'air professionnel quand tu parles, parce que sinon, ça enlève vraiment ta crédibilité.

Elle ajoute donc la dimension orale à l'écrit. Selon elle, peu importe la profession exercée, il faut non seulement avoir une bonne maîtrise de la langue écrite, mais également savoir communiquer adéquatement à l'oral. Julie renchérit en donnant comme exemple les médecins :

Juste le « parler », je trouve qu'il y a déjà une crédibilité. C'est un sentiment de confiance, c'est quand même eux qui te soignent. C'est pas pour rien aussi qu'en médecine, ils ont des entrevues avant d'entrer dans le programme, si ça serait pas si grave que ça qu'ils parlent mal. Tu dois être capable de parler, expliquer, annoncer des mauvaises nouvelles. Il y en a qui annonce ça comme « bang », mais quand tu as le cancer, tu n'as pas le goût d'apprendre ça de cette façon-là. Je pense que si ça serait pas important, ils ne feraient pas d'entrevues et c'est quand même très sélectif. Il y en a 200 et ils en prennent 40. C'est comme on dit, ils ont beau être vraiment génies ou bolés, s'ils ne sont pas capables d'avoir des relations interpersonnelles, ça ne marche pas.

La qualité de la communication écrite et orale amènerait donc un sentiment de confiance et de professionnalisme. Selon le cas, le fait qu'une personne n'ait pas une bonne maîtrise de la langue pourrait même aller au-delà du jugement et affecterait directement son emploi. Par exemple, Laurence mentionne ceci :

Mettons que mon avocat me rend un rapport et qu'il y a des fautes, mais moi je vais dire : bien je ne te payerai pas, pis je vais aller me prendre quelqu'un d'autre. Tu as juste à apprendre tes affaires. Moi c'est sûr à 100% que je ne reprendrai pas quelqu'un qui fait des fautes. Je lui dirai : « ben voyons donc, tu me niaises tu? Au prix que tu payes un avocat, oublie ça là, je vais trouver quelqu'un d'autre.

Selon la catégorie d'emploi, cela pourrait donc avoir des conséquences considérables. En ce qui concerne la profession d'avocat, Julie ajoute :

Si tu réussis à percer là-dedans, et que ton français ne s'est pas amélioré, bien c'est toi qui vas perdre de la crédibilité aux yeux de tes clients, parce que quand tu es avocat, tu dois faire ton nom et ta clientèle. Tu dois trouver des gens et faire ton nom. Il y a des échelons à monter dans ça aussi.

Comme il s'agit d'une profession prisée, les élèves considèrent qu'il est primordial d'avoir une bonne maîtrise de la langue, autant à l'écrit, pour les rapports, que pour la communication orale, lors des plaidoyers. Le programme de Sciences humaines mène d'ailleurs à plusieurs professions qui exigent une bonne communication. Mais est-ce que les élèves ont la même perception pour toutes les professions confondues?

3.6.2 Le type de profession envisagée

Ce facteur était présent dans notre problématique au départ. À la question 28.3 du questionnaire, les élèves devaient dire comment ils percevaient la langue française dans leur future vie professionnelle. Globalement, 39 (91 %) élèves considèrent la langue française comme importante ou très importante. Ils sont donc conscients de cet aspect, qui est lié au professionnalisme.

Lors du groupe d'entretien, nous avons demandé aux élèves s'ils croient que la maîtrise de la langue est importante dans toutes les professions. Pour commencer, ils ont mentionné la profession d'enseignant. Le fait que trois des participantes et participants se dirigent dans ce domaine a peut-être influencé ce choix. Laurence débute avec un exemple, en disant :

Tu sais, si tu es enseignant et que tu fais des fautes au tableau, les élèves vont le voir. On se doit en tant qu'enseignant d'avoir un bon français et de paraître bien informé par rapport à ça. Tu sais, les élèves, même s'ils ont huit ans, un moment donné, ils sont quand même conscients que leur enseignant n'est pas très crédible. Ils ne sont pas si fous que ça!

Alex poursuit en disant : « Je pense que les professeurs doivent être bons en français, pour la crédibilité. » Pour eux, cette profession est celle qui arrive en tête de liste pour la maîtrise de la langue. Les enseignantes et enseignants, peu importe le niveau, doivent avoir une excellente maîtrise du français, ce qui influence également leur crédibilité, même s'ils sont compétents dans leur discipline respective. Laurence va

plus loin en disant que cela peut avoir des répercussions sur la maîtrise de la langue des élèves :

Je trouve que l'enseignement c'est encore plus important, parce que tu le montres aux gens, tu le montres à d'autres qui vont apprendre. Si toi tu as de la misère, que tu écris avec des fautes, ils vont dire « ha, ça s'écrit de même », ils copient. Exemple, s'ils écrivent au tableau, si c'est écrit avec des fautes, ils vont écrire plein de fautes. Mon prof l'écrit comme ça, donc ça s'écrit comme ça. Tu es le modèle.

Elle revient à la base de l'apprentissage du français, dès le primaire, où l'enseignante ou l'enseignant devient la référence des élèves qui suivront ses traces, d'où l'importance de la qualification pour la maîtrise de la langue. Julie ajoute : « C'est important parce que tu l'apprends aux autres et les élèves sont l'avenir. » Cela semble alors unanime.

Les participantes et participants abordent les autres professions en lien avec la maîtrise de la langue. Laurence débute en disant que :

Il y a des métiers que si tu n'écris pas bien, par exemple les plombiers, c'est plate à dire, mais tu vas moins avoir besoin de qualité en français, parce que tu es manuel. Les professions qui sont plus manuelles, c'est peut-être moins important, mais je trouve qu'en général, c'est important.

Sur ce point, les élèves ne sont pas tous d'accord. Julie poursuit en disant : « Moi je trouve que peu importe ce que tu fais, que tu sois plombier ou autre, le français c'est important. » Pour elle, il n'y a aucune différence entre les catégories d'emploi, les gens doivent avoir une bonne maîtrise du français. Simon amène également un point de vue différent : « Plombier, s'il ne parle pas et qu'il n'écrit pas, ça sert à quoi? Il peut être anglais et faire la même job. » Pour lui, la nature du travail peut influencer le fait que la maîtrise de la langue soit essentielle ou non. Si la profession exige moins de communication écrite et orale, cela sera plus acceptable. Les élèves ne partagent pas tous les mêmes perceptions.

Les élèves abordent ensuite des exemples de professions exigeant des études universitaires. Laurence dit : « Si ton médecin écrit un rapport et que c'est tout croche ses affaires, bien tu vas dire, bien là pourquoi je me ferais soigner par quelqu'un qui a de la misère à écrire. » Pour elle, la maîtrise de la langue est aussi importante que les compétences à diagnostiquer et à soigner les patients. Encore une fois, la notion de crédibilité revient. En réponse à cela, Maxime dit :

Mais il y en a qui pourrait t'apporter le point de vue opposé. Je me fais un peu l'avocat du diable. Mais il y a un médecin qui pourrait dire, bien là j'ai besoin d'être bon en bio, en chimie, la pharmacopée, etc. Le français, à part écrire comme ça et de communiquer avec les autres dans mes rapports, c'est pas tant important que ça. On pourrait dire ça. C'est pas un point qui est totalement stupide là, je pense que même dans ce métier-là, même si ça demande beaucoup de compétences dans d'autres sphères, tu n'as pas besoin de le maîtriser tant que ça.

Selon lui, un médecin peut être compétent dans le cadre de sa profession, même s'il éprouve des difficultés en ce qui concerne la maîtrise de la langue. Les deux types de compétences étant dissociables l'une de l'autre. Julie ne partage pas le même avis :

Moi, j'entends parler ma médecin et elle est vraiment professionnelle, elle explique super bien. Mais si tu vas voir ton médecin et qu'il est super broche à foin, puis qu'il sait pas trop comment expliquer les choses, que tu ne comprends pas vraiment. Il est censé m'éclairer sur ça et finalement, je repars de là et je ne suis pas trop rassurée. Juste le « parler », je trouve qu'il y a déjà une crédibilité. C'est un sentiment de confiance, c'est quand même eux qui te soignent.

Elle aborde ici la communication orale, qu'elle considère essentielle pour la bonne compréhension des explications du médecin. Celui-ci doit être en mesure d'expliquer la maladie ou le traitement.

Ensuite, les élèves considèrent le salaire comme critère de la maîtrise de la langue d'un travailleur. Par exemple, Maxime dit :

Quelque chose qu'on peut apporter aussi, c'est la question du salaire, le fait que le salaire d'un plombier et d'un avocat n'est pas le même peut aussi avoir une différence dans ce point de vue-là. Un avocat, on le paie aussi pour sa capacité à lire, à gérer les documents, de communiquer comme il faut, d'une certaine manière, on le paie pour ça, on veut qu'il maîtrise le français et le plombier, on ne le paie pas pour ça, je pense que cet aspect-là est important.

Dans ces propos, nous pouvons relever qu'il considère le salaire, mais davantage la nature du travail à effectuer par la personne.

Finalement, la nature du travail aurait justement une incidence sur la perception de l'importance de la maîtrise de la langue selon les professions. Par exemple, les élèves mentionnent quelques exemples, dont la profession de plombier, qui exige un diplôme d'études professionnelles (DEP). Julie affirme :

Disons un plombier vient chez vous, qu'il fait un super de bonne job, mais qui t'écrit quelque chose et qui fait quatre fautes dans une phrase, mais qui a fait un super travail, bien c'est pas grave. Je vais prendre la facture et je vais le payer. Mais mettons que c'est un avocat, comme on disait tantôt, puis que c'est bourré de fautes et que tu paies ça les yeux de la tête, bien tu vas mettre plus d'importance pour ça, mais en vrai c'est la même chose, il a fait des fautes lui aussi.

Pour elle, malgré le fait que le plombier doit expliquer ce qu'il fait et qu'il doit rédiger des factures, cela ne concerne pas la majorité des tâches qu'il a à accomplir. Les exigences seraient moindres. Laurence abonde dans le même sens, en disant :

Les métiers plus manuels, ce ne sont pas des métiers qui a rapport avec la langue, bien plombier, tu répare des tuyaux. Tu n'as pas besoin de ton français. Tu t'en fous un peu, mais un métier que tu écris, comme avocat, tu écris des rapports et d'autres affaires, tu dois défendre ton point et faire des recherches.

Nous pouvons constater qu'en ce qui concerne l'importance de la maîtrise de la langue dans les différentes professions, les perceptions sont très différentes. Pour l'enseignement, on retrouve une perception unanime, mais pour les autres types de profession, chacun a sa manière de voir les choses. Ils seraient plus critiques et exigeants vis-à-vis des personnes exerçant une profession qui demande plus d'études. La nature du travail est également un point important à considérer, en lien avec la communication. Les élèves n'ont donc pas la même perception de l'importance de la maîtrise de la langue selon les professions exercées.

3.6.3 Le niveau de scolarité

Les élèves semblent considérer les études requises pour l'exercice de la profession comme critère pour la maîtrise de la langue. Effectivement, selon les propos recueillis lors du groupe d'entretien, nous pouvons relever quelques éléments. Par exemple, Alex dit : « Normalement, [le médecin] est censé avoir fait sept ans d'études supérieures, donc généralement, ton français est censé être bon. Après sept ans d'université, ils devraient l'avoir maîtrisé. » Il suppose que pour en arriver là et pour avoir réussi les différents tests liés à la maîtrise de la langue, le médecin devrait avoir un bon français. D'un autre côté, certains justifient les lacunes en français par rapport aux études. Sur ce point, Alex dit : « Faire un DEP en plomberie, c'est deux ans max, et un baccalauréat en droit c'est comme quatre ans, plus le barreau et le cégep aussi, alors tu as plus de temps et tu es supposé être bon. Déjà un DEP en plomberie, tu n'as pas de cours en français, c'est juste comme des cours appliqués. » Pour lui, la nature de la formation pourrait expliquer en partie le niveau de compétence pour la langue. Par contre, Julie vient nuancer son exemple : « Oui, mais il a son secondaire cinq lui aussi, donc il est censé être capable d'écrire des phrases bien simples sans faire de fautes. » Elle revient sur le facteur minimal requis pour la bonne maîtrise de la langue, qui serait, selon les réponses du groupe d'entretien, un français de secondaire cinq. Selon sa logique, le plombier, bien qu'il n'ait pas de

cours de français durant son DEP, devrait avoir une bonne maîtrise de la langue, étant donné sa réussite du cours de français de secondaire cinq.

3.7 Facteurs liés à la société

3.7.1 Le bilinguisme

La valorisation du bilinguisme auprès des élèves était un facteur validé dans le questionnaire, à la question 27.1. Nous avons demandé aux élèves l'importance qu'ils accordaient à la discipline « anglais » et à la discipline « français ». Les réponses à cette question indiquent que 39 (91 %) élèves considèrent la discipline « anglais » comme importante ou très importante, comparativement à 37 (86 %) élèves pour le « français ». Ces deux résultats sont très similaires, bien que le français obtienne plus de points pour la catégorie « très importante ». Nous pouvons affirmer que ces deux disciplines sont importantes pour les élèves au quotidien. Lors du groupe d'entretien, les élèves ont abordé ce facteur, même si cela ne constituait pas une question de l'entrevue. Les élèves ont discuté de l'importance de l'anglais dans la vie quotidienne au Québec, comparativement au français. Par exemple, Simon dit : « Tu as une personne qui n'est pas capable de lire et de comprendre le français, qu'elle est en couple, par exemple, elle est anglaise à 100 %, et elle habite au Québec et elle est en couple avec quelqu'un de bilingue. Qu'est-ce qui l'empêche de traduire en français, par exemple ce que ça veut dire. » Pour lui, il n'y a pas de problème spécifique pour une personne qui habite au Québec et qui parle seulement anglais.

Les élèves ont également parlé du fait que les Québécoises et Québécois seraient plus ouverts par rapport aux langues étrangères et que, lorsqu'ils visitent d'autres régions ou pays, ils doivent se débrouiller et parler la langue officielle du pays hôte. Certains ne sont pas d'accord et pensent qu'on devrait davantage protéger la langue française au Québec. Sur ce point, Julie mentionne : « Dans les autres pays, ils ne se forcent pas pour parler français. » Alex ajoute que, même au Québec, nous

pouvons vivre des situations semblables : « Regarde comme à Montréal, des fois tu arrives à des places et ils parlent en anglais et toi tu parles en français, ils comprennent et te répondent en anglais. » Pourtant, il s'agit d'une province francophone. Pour Laurence, cette situation est inacceptable :

Personnellement, je trouve que c'est un manque de respect. Parler en anglais à quelqu'un qui te parle en français, je trouve que c'est une marque de respect. Si tu parles en anglais et que tu comprends le français, mais que tu lui parles en anglais, bien parle en français. Si tu comprends, tu es capable de parler. Si la personne t'explique, qu'elle dit quelque chose, tu es minimalement capable de répondre en français parce que tu as tout compris ce qu'elle disait.

Elle donne même un exemple d'une situation vécue à son travail, où les personnes parlaient français entre elles et, pourtant, ils ont commandé en anglais :

J'en ai des clients qui me parlent en anglais et je me force de leur parler en anglais aussi, je ne suis pas du genre, je ne te parlerai pas. Je me force et je fais ce que j'ai à faire. Je trouve que si tu es capable de parler en français, disons, j'en ai déjà vu des gens qui parlaient en français entre eux et qui ont commandé en anglais, tu sais je me disais, bien qu'est-ce que tu me fais là, je sais que tu parles en français!

Pour eux, il s'agit de situations injustes et incompréhensibles. Alors que les francophones font des efforts pour parler en anglais aux gens dont c'est la langue maternelle, les élèves déplorent le fait que les anglophones ne semblent pas faire les mêmes efforts. Julie donne un exemple de son attitude au travail envers les anglophones :

Moi, à mon travail, il y en a des gens qui me parlent en anglais et je suis comme « he boy! » J'y vais avec le minimum, disons pour tenter de les comprendre et d'expliquer, mais au moins je me force pour parler anglais, parce que sinon je pourrais dire « bien regarde, veux-tu un sac? » Je pourrais parler en français et m'en foutre. Mais non, je trouve que c'est important.

La notion de respect, qui est au cœur de certains débats au Québec en lien avec la langue, devient primordiale pour la vie en société. De plus, les élèves décrivent l'anglais comme une langue plus facile à apprendre et plus universelle. Ils semblent comprendre les raisons qui font en sorte que certaines personnes choisissent de parler anglais au détriment du français, et ce, même au Québec, où il s'agit de la langue officielle. Par exemple, Alex dit :

S'ils viennent [les immigrants] ici au Canada, disons au Québec, disons au Canada la langue officielle c'est l'anglais avec le français en deuxième. Bien ils se disent, si j'apprends l'anglais, je vais être capable de me faire entendre partout au Canada, sauf quelques personnes perdues sur la Côte-Nord et au Lac-Saint-Jean. Si c'est un Espagnol qui arrive au Canada et qu'il veut apprendre une langue, qu'il veut se faire comprendre partout dans le monde ou s'il veut une langue pour se faire comprendre par 30 millions de personnes incluant le Québec et la France, ça dépend.

Pour lui, une personne qui a une langue maternelle autre que le français ou l'anglais devrait choisir l'anglais, pour son aspect universel. Il poursuit en disant : « Si je m'installe à Montréal et que j'ai le choix d'apprendre le français ou l'anglais, je vais apprendre l'anglais. » Malgré tout, cette perception n'est pas partagée par tous les élèves. Alors que certains affirment qu'une personne peut tout à fait vivre au Québec en étant uniquement anglophone, d'autres ont la conviction qu'en étant un citoyen du Québec, il faut parler et comprendre minimalement la langue française, par respect, mais également pour le fonctionnement au quotidien. Par exemple, Maxime dit :

Ce n'est pas juste lire, c'est aussi être capable d'en discuter avec les gens autour de toi, se faire une idée. Tu vas interroger les gens autour de toi. Mais si tu parles seulement anglais et que tu ne comprends pas vraiment le français et que les gens autour de toi parlent français, tu te coupes un peu de la société d'une certaine manière.

Il y a une composante sociale importante au fait de parler le français, bien au-delà de la communication. La valorisation du bilinguisme semble présente au Québec. Par contre, le français demeure important. Les élèves considèrent comme un manque de

respect le fait que des personnes qui ne peuvent pas communiquer en français ne fassent pas d'efforts. Malgré tout, les particularités de l'anglais, qui est une langue moins complexe à apprendre, plus universelle et fréquemment utilisée dans les grands centres, font en sorte qu'ils comprennent pourquoi certaines personnes choisissent d'apprendre cette langue plutôt que le français. Cela pourrait donc avoir un impact sur l'importance de la maîtrise de la langue des élèves.

3.7.2 La situation géographique

En lien avec le facteur précédent, les élèves ont soulevé un autre facteur durant le groupe d'entretien, en lien avec le bilinguisme. En effet, la situation géographique serait un facteur émergent pour l'importance de la maîtrise de la langue, soit le milieu d'origine et la ville où l'on habite. Pour commencer, la majorité des élèves qui fréquentent le Cégep de Baie-Comeau, un établissement d'enseignement francophone, sont originaires de la région et ont le français comme langue maternelle. La maîtrise du français semble encore plus importante dans les régions éloignées que dans les grands centres. Par exemple, Laurence affirme : « Au Québec, si tu viens t'installer à Baie-Comeau, c'est un minimum que tu parles en français. Il n'y a aucun commerce qui va être comme "envoyé" les anglophones. » Le fait que la région soit presque exclusivement francophone favorise la valorisation de la langue française. Julie amène un exemple selon la situation géographique :

À Montréal, c'est correct quelqu'un qui est anglais et qui arrive et qu'il vient habiter à Montréal, il ne parle pas français et il se débrouille très bien. Il va être capable d'aller manger au restaurant, de faire toutes les activités qu'il veut faire, mais s'il s'en va dans une petite région, oublie ça.

Alex va même jusqu'à dire : « Disons que je m'installe à Montréal et que j'ai le choix d'apprendre le français ou l'anglais, je vais apprendre l'anglais. » Ils ne semblent pas accorder la même importance à la valorisation du français selon la région. Si la

personne habite dans un grand centre, il serait plus acceptable qu'elle ne valorise pas autant le français. Laurence abonde dans le même sens, en disant :

Mais si tu t'installes en région, moi je trouve ça important. Je comprends les points de vue, l'anglais je sais que c'est beaucoup plus universel et facile. L'anglais c'est plus facile à apprendre, ça s'apprend plus vite et peut-être que ça se parle mieux, ça dépend du monde, mais ça s'apprend quand même bien. Donc je comprends que pour les personnes qui n'ont aucune base, ce soit plus facile avec l'anglais, mais moi je trouve que c'est plus important le français au Québec.

Pour elle, la préservation de la langue est importante et, même si elle comprend les motivations de certaines personnes à apprendre l'anglais plutôt que le français, elle considère qu'au Québec, principalement dans les régions, les gens doivent parler français. Les élèves semblent dire que l'importance de la maîtrise de la langue varie selon la région où l'on vit. Il y aurait plus de tolérance pour l'utilisation de l'anglais dans les grands centres, comparativement aux régions éloignées.

3.7.3 Le devoir de citoyen

Ce facteur faisait partie de nos hypothèses de départ, et les questions 24.3 et 28.4 servaient à recueillir les perceptions des élèves en lien avec cela.

À la question 24, nous avons demandé aux participantes et participants le niveau de maîtrise de la langue que les élèves doivent atteindre au terme de leurs études collégiales dans le programme de Sciences humaines. Les résultats obtenus sont présentés au Tableau 17.

Tableau 17 : le niveau de maîtrise que les élèves doivent atteindre au terme de leurs études collégiales dans le programme de Sciences humaines selon les participantes et participants

	Faible	Moyen	Fort	Sans réponse	Moyenne
Entrée à l'université	0	12	31	0	2,72
Marché du travail	2	27	14	0	2,28
Exercice de la citoyenneté	9	23	10	1	2,02

Nous constatons que, comparativement à l'entrée à l'université et au marché du travail, l'exercice de la citoyenneté obtient des résultats plus faibles. Effectivement, neuf (21 %) élèves affirment qu'il faut un faible niveau de maîtrise de la langue pour l'exercice de la citoyenneté, comparativement à 23 (55 %) élèves affirmant qu'il faudrait un niveau moyen et dix (24 %), un niveau fort. Il y a donc un écart important pour cette variable.

Concernant la question 28, les élèves devaient se prononcer sur comment ils considéraient la langue française dans différentes sphères de leur vie. Le Tableau 18 présente les résultats obtenus à cette question.

Tableau 18 : La considération de la langue française dans les différentes sphères de la vie des élèves

	Pas du tout importante	Peu importante	Neutre	Importante	Très importante	Moyenne
28.1 Votre vie personnelle	0	3	8	23	9	3,88
28.2 Votre vie scolaire	1	0	3	12	27	4,49
28.3 Votre future vie professionnelle	1	1	2	16	23	4,37
28.4 Votre vie citoyenne	2	3	12	17	9	3,65
28.5 Dans le programme Sciences humaines	0	0	6	22	15	4,21

Comme pour la question 24, la vie citoyenne obtient les résultats les plus faibles. En effet, cinq (12 %) élèves considèrent comme peu ou pas du tout importante la langue française dans leur vie citoyenne, et 12 (28 %) élèves sont neutres. Il y a une grande marge avec les autres dimensions analysées. Cette dimension obtient une moyenne de 3,65 sur 5, ce qui n'est pas très élevé.

Afin de comprendre les raisons de ces écarts et les résultats obtenus, une question a été posée durant le groupe d'entretien, en lien avec la vie citoyenne. Nous voulions comprendre les raisons qui expliquent pourquoi les élèves accordent moins d'importance à ce facteur, comparativement à d'autres facteurs comme la vie personnelle, la vie professionnelle et l'université. Pour expliquer leurs points de vue, les élèves ont donné des exemples en parlant de l'immigration et de l'importance du français au Québec comme d'un devoir important. Par exemple, Laurence dit que, pour les immigrantes et immigrants, c'est un devoir d'apprendre le français : « Bien moi je trouve ça important que tu apprennes le français. Tu viens t'installer ici, la langue officielle c'est le français. » Julie poursuit en disant :

C'est un peu son devoir en tant qu'immigrant d'apprendre une nouvelle langue quand tu t'installes dans un endroit ou un pays où la première langue officielle c'est le français. Si je m'en allais aux États, je m'arrangerais pour apprendre l'anglais minimalement et être capable de bien me débrouiller si je veux aller quelque part. Je m'arrangerais avant de partir pour avoir un bagage pour être certaine de bien parler anglais en arrivant là. Si j'arrive à l'aéroport et que je ne sais pas parler anglais, je pense que c'est un minimum. C'est vrai qu'elle peut se débrouiller et vivre comme ça, mais je trouve que dans la norme, c'est un devoir là.

Pour elles, le fait de maîtriser la langue française est un devoir de citoyen, au même titre que de respecter les lois en vigueur. D'autres exemples sont amenés par Laurence, en lien avec le fait que les immigrantes et immigrants devraient apprendre la langue officielle de leur pays d'adoption. Par exemple, elle dit :

Disons des immigrants étrangers là, comme en Chine. Toi tu t'en vas vivre en Chine, tu parles que français et anglais, ils s'en foutent. Ils parlent pratiquement que leur langue. Si tu t'en vas là-bas, que tu deviens citoyen de la Chine, tu vas être obligé d'apprendre le mandarin. Tu ne pourras pas vivre ta vie en parlant que français. Si exemple un Chinois vient s'installer au Québec, moi je parle en Chinois? Non, tu vas juste être obligé d'apprendre la langue de là. Elle poursuit avec une autre nationalité : moi si je déménageais en Espagne, j'apprendrais l'espagnol. Je m'adapterais au milieu. Je trouve que les immigrants qui viennent ici doivent s'adapter.

Elle termine en disant :

Mais exemple une fille, elle est citoyenne du Canada et du Québec, bien elle doit être capable de parler en français. Disons qu'elle arrive quelque part et que personne n'est capable de la servir en anglais, et bien la langue officielle ici c'est le français, donc organise-toi! Elle est supposée comme citoyenne, bien la langue officielle c'est le français, alors ce n'est pas à moi de m'ajuster. Exemple que je ne suis pas capable de parler en anglais, ce n'est pas à moi de dire et bien elle ne parle pas en français, tu dois t'organiser.

Nous pouvons constater que la maîtrise de la langue est véritablement un devoir de citoyen. Les immigrantes et immigrants devraient naturellement apprendre la langue officielle du pays, afin de respecter les gens et de s'adapter adéquatement. Ils seront en mesure de communiquer et de comprendre les différents enjeux sociaux, ce qui fera en sorte qu'ils seront des citoyennes et citoyens responsables et engagés. Ces propos infirment les résultats obtenus avec les deux questions spécifiques du questionnaire. Il est tout de même important de rappeler que le groupe d'entretien est composé de cinq élèves, comparativement à 43 pour le questionnaire. Au-delà de la situation des immigrantes et immigrants, les élèves semblent comprendre l'importance de la maîtrise de la langue pour la vie citoyenne en général. Par exemple, Laurence dit :

Dans la vie de tous les jours, tu dois être capable de lire tes papiers. Tu reçois chez vous une facture, une mise en demeure, tu reçois plein de papiers et des taxes, et il faut que tu sois capable de lire et de comprendre ce que ça veut

dire. Exemple aux élections, tu lis tes affaires, ok je comprends ça. Si tu n'es pas capable de comprendre le minimum, tu as des doutes, tu ne seras juste pas capable de comprendre.

Pour elle, il est essentiel de maîtriser la langue française, afin de bien respecter nos responsabilités en tant que citoyen. Maxime abonde dans le même sens en disant :

Moi je trouve que c'est une question de responsabilité aussi, l'État, on paye des taxes, on paye des services et ils nous en renvoient aussi. C'est l'endroit, les gens parlent cette langue, c'est le devoir de citoyenneté. L'exercice de la citoyenneté, c'est justement de voter, c'est être capable de faire ton métier adéquatement, avoir une bonne foi et le faire correctement. C'est beaucoup de choses et on a une responsabilité par rapport à ça. Si tu ne parles pas le français, mais que tu es ici, on va prendre Baie-Comeau par exemple, où tout le monde parle français, tu vas avoir de la difficulté à fonctionner, les services ne vont pas nécessairement être adéquats, tu *fail* un peu, tu ne remplis pas toutes les fonctions. Si on va plus loin un peu, tu as une responsabilité envers l'État. Tu dois choisir un leader, choisir dans quelle direction tu veux t'en aller. Donc tu dois être capable de comprendre le français, il y a un minimum à faire.

De même, Julie dit :

Tu as raison, c'est notre responsabilité, le gouvernement nous envoie plein de choses, les taxes, les choses à payer et ils nous rendent des services, mais tu te dis, s'ils ne s'adaptent pas ici vu que c'est français, tes services ne seront pas comblés autant. Peu importe la ville où tu es, je trouve que c'est important pour l'exercice de la citoyenneté.

Ces propos sont très différents des résultats obtenus pour les deux questions du questionnaire. La perception des élèves ayant participé au groupe d'entretien est nettement plus favorable pour l'exercice de la citoyenneté, bien qu'elle semble davantage orientée au niveau de l'immigration, plutôt que dans une perspective plus globale. Malgré cela, leurs propos, agrémentés de nombreux exemples, viennent expliquer pourquoi ils considèrent la maîtrise de la langue aussi importante pour la population. Ils soulèvent également le fait qu'il est important que les immigrantes ou

immigrants, peu importe le pays d'adoption, apprennent la langue officielle, afin de mieux s'intégrer et assumer leurs responsabilités.

4. LES FACTEURS CONSTITUTIFS DE LA PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA MAÎTRISE DE LA LANGUE SELON LES DIFFÉRENTS CALIBRES SCOLAIRES

En ce qui concerne le troisième objectif, nous avons considéré uniquement les résultats du questionnaire. Bien que l'on retrouve les trois calibres scolaires parmi les participantes et participants du groupe d'entretien, le fait que le groupe soit composé de seulement cinq élèves ne nous permet pas de faire des analyses comparatives adéquates. Certains facteurs constitutifs sont analysés en lien avec les calibres scolaires des 43 élèves ayant répondu au questionnaire. Nous retrouvons donc, dans cette section, les facteurs liés à l'élève, au système scolaire, au monde du travail et à la société. Il est important de rappeler que c'est la cote R qui a été utilisée pour établir le calibre scolaire des élèves. La répartition des élèves selon le calibre scolaire est présentée dans la première sous-section.

4.1 Répartition des élèves selon le calibre scolaire

Afin de répartir les élèves en trois catégories, soient les calibres faible, moyen et fort, nous avons considéré la cote R en date de la passation du questionnaire, soit le mois d'octobre 2015. La cote R a été utilisée, puisqu'elle donne une mesure du rendement global de l'élève pour les différents cours de son programme. C'est également la mesure utilisée pour les admissions à l'université. Les élèves ayant une cote R entre 16,25 et 21 étaient classés dans le calibre faible; entre 21,1 et 25,84, dans le calibre moyen; entre 25,85 à 30,47, dans le calibre fort. Il y a 15 élèves dans le calibre faible, 16 dans le calibre moyen et 12 dans le calibre fort.

4.2 Facteurs liés à l'élève

4.2.1 La motivation personnelle

La motivation peut varier selon les élèves. Nous voulions savoir, à la question 16 du questionnaire, ce qui motivait les élèves à porter une attention particulière à la maîtrise de la langue dans leurs rédactions. Étant donné qu'il s'agissait d'une question à réponse ouverte, nous avons regroupé les réponses en cinq catégories. Bien que nous ayons la perception globale des 43 élèves, nous voulions savoir s'il y avait des différences selon le calibre scolaire. La Figure 3 présente les résultats obtenus.

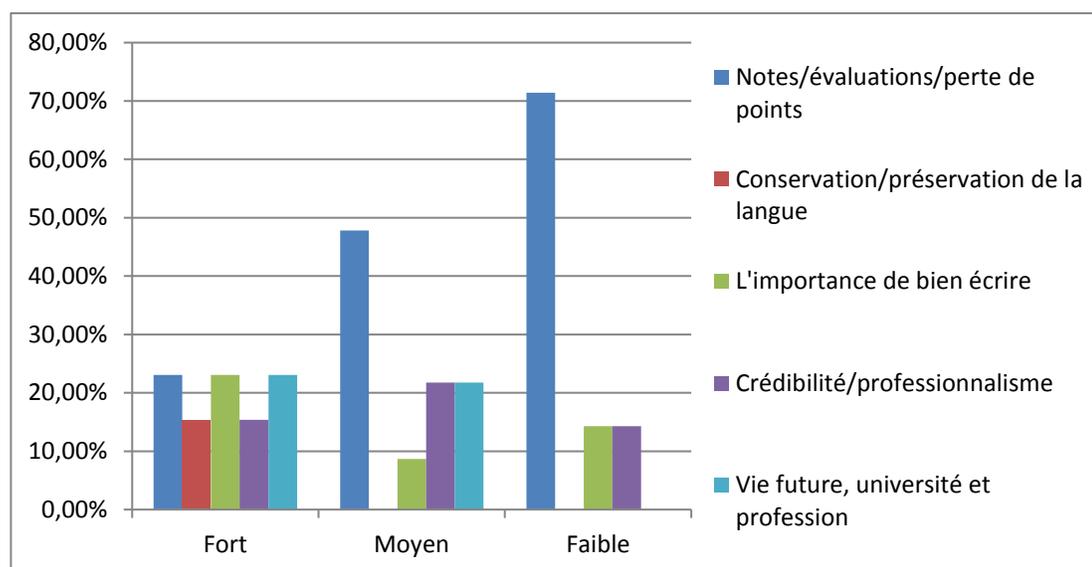


Figure 3 : les sources de motivation selon le calibre scolaire

Les résultats présentés à la Figure 3 indiquent que les sources de motivation sont différentes selon les calibres scolaires, en plus de la fréquence. Par exemple, la préoccupation pour la note ou la perte de points associée à la maîtrise de la langue est la source de motivation la plus fréquente pour les élèves de calibre faible, avec 71,4 %. Ce chiffre descend à 47,8 % pour le calibre moyen et à 23,1 % pour le calibre fort. Nous pouvons affirmer que pour la majorité des élèves ayant un calibre faible, la

motivation est extrinsèque, liée à une pénalité possible prévue dans la PIVLF du Cégep de Baie-Comeau. Pour les élèves de ce calibre, la projection dans le futur, pour la vie universitaire ou la future profession, n'est pas considérée. De plus, les sources de motivation sont plus variées pour le calibre fort, soit les élèves qui sont les seuls à se préoccuper de la conservation et de la préservation de la langue française. Pour ce calibre, les sources de motivation sont réparties de façon assez équitable, ce qui démontre que ces élèves ont une vision plus globale de la situation. En ce qui concerne la source de motivation touchant la crédibilité et le professionnalisme, les élèves des trois calibres considèrent cela important, soit 15,4 % pour le calibre fort, 21,7 % pour le calibre moyen et 14,3 % pour le calibre faible. Il est alors évident que, selon le calibre scolaire, les élèves n'ont pas les mêmes perceptions concernant les sources de motivation pour la préoccupation de la langue.

4.2.2 Les heures consacrées aux études par semaine

À la question 9 du questionnaire, nous voulions connaître le nombre d'heures consacrées aux études par semaine. Dans la description des participantes et participants, nous avons constaté que le nombre d'heures moyen était inférieur à celui recommandé par la pondération de la grille de cours du programme. Nous voulions donc analyser ce facteur selon les calibres scolaires. La Figure 4 présente les résultats obtenus.

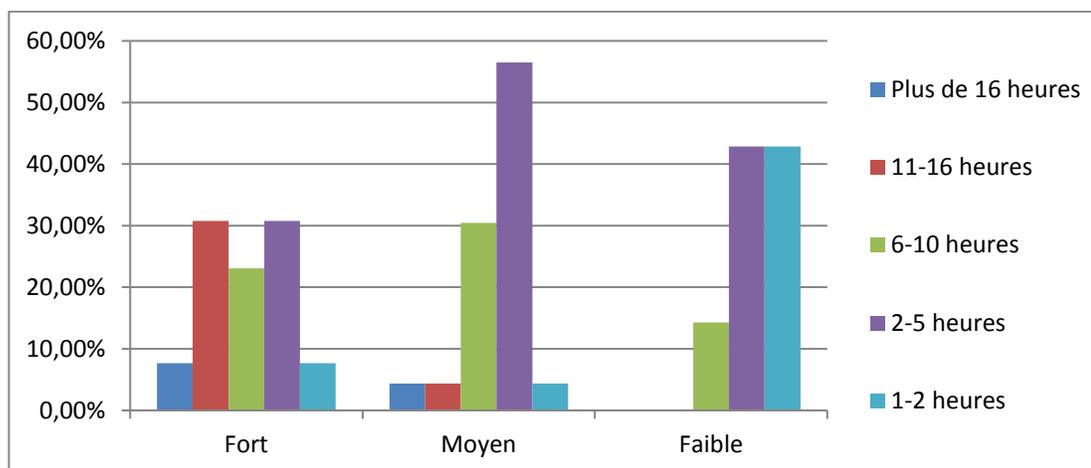


Figure 4 : Heures consacrées aux études par semaine selon le calibre scolaire

Les résultats présentés à la Figure 4 sont plausibles avec les calibres scolaires. C'est pour le calibre fort que l'on retrouve le nombre d'heures le plus élevé, avec 7,7 % qui consacrent plus de 16 heures par semaine à leurs études et 30,8 % qui y consacrent de 11 à 16 heures. À l'opposé, c'est pour le calibre faible que l'on retrouve le nombre d'heures le moins élevé, avec 42,9 % qui y consacrent de deux à cinq heures par semaine, et 42,9 % qui y consacrent d'une à deux heures par semaine. Si l'on suit cette logique, cela peut expliquer pourquoi ces élèves se retrouvent dans un calibre en particulier. Le nombre d'heures consacrées aux études est réellement un facteur déterminant de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue.

4.2.3 Heures consacrées à un travail rémunéré

À la question 10 du questionnaire, nous avons demandé aux élèves s'ils avaient un travail rémunéré et, si oui, combien de temps ils consacraient à ce travail par semaine. Bien que cette variable ait été présentée dans le profil sociodémographique des participantes et participants, nous voulions analyser celle-ci selon les calibres scolaires. La Figure 5 présente les résultats obtenus.

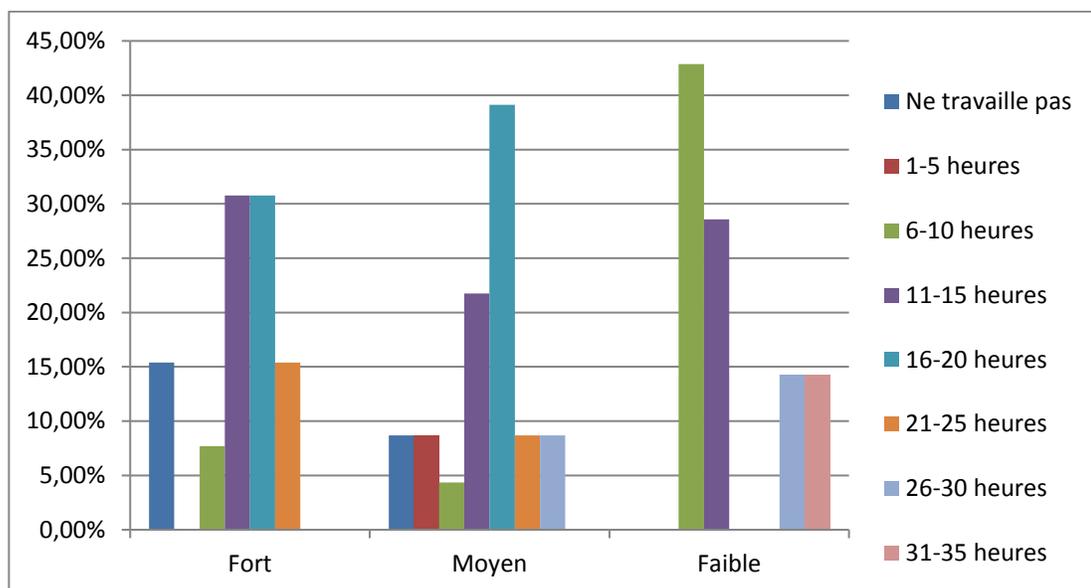


Figure 5 : Heures travaillées selon le calibre scolaire

Nous pouvons constater que c'est tout à fait le contraire que pour le nombre d'heures consacrées aux études. Ici, c'est le calibre faible qui consacre le plus d'heures à un travail rémunéré. Évidemment, cela peut amener des conséquences négatives sur l'importance de la maîtrise de la langue. Ainsi, 14,3 % des élèves de calibre faible travaillent de 26 à 30 heures par semaine, et 14,3 % des élèves travaillent de 31 à 35 heures. C'est donc dire que près du tiers, soit 28,6 %, travaille plus de 26 heures par semaine. Ensuite, nous pouvons observer que seulement les élèves des calibres fort (15,4 %) et moyen (8,7 %) ne travaillent pas, allouant ainsi leur temps à leurs études. Le nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré a un impact considérable sur la réussite des élèves.

4.2.4 Le plaisir de lire

À la question 17 du questionnaire, nous voulions savoir si les élèves faisaient des lectures pour leur plaisir personnel, excluant les lectures associées aux travaux scolaires. Alors que nous avons observé des résultats semblables pour l'ensemble des élèves, soit qu'environ la moitié lisait pour leur plaisir personnel et que l'autre moitié

non, les résultats semblent différents lorsqu'on analyse cette variable selon les calibres scolaires. La Figure 6 présente les résultats obtenus.

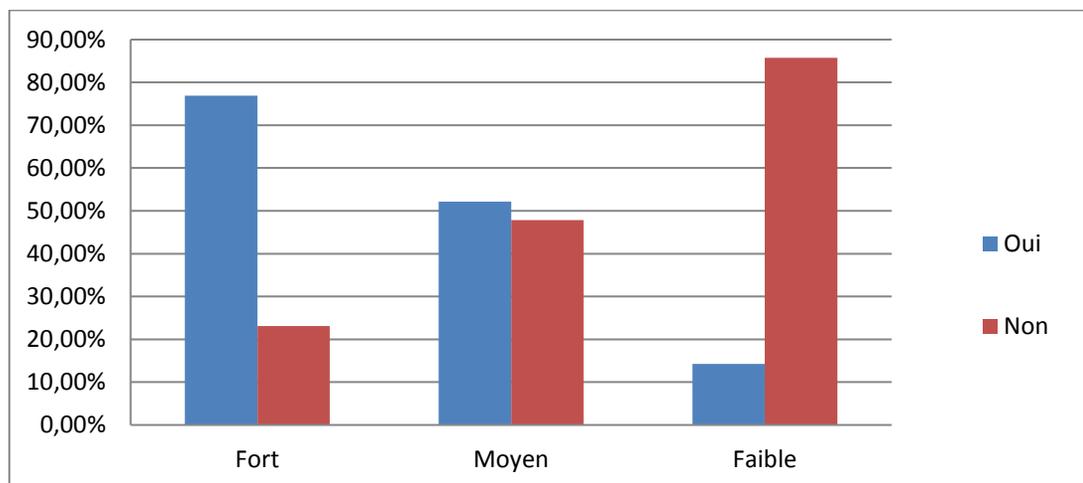


Figure 6 : Lecture pour le plaisir personnel selon le calibre scolaire

Les résultats présentés à la Figure 6 indiquent que le pourcentage d'élèves faisant des lectures personnelles semble diminuer du calibre fort au calibre faible, passant de 76,9 % pour le calibre fort à 14,3 % pour le calibre faible, en passant par 52,2 % pour le calibre moyen. C'est évidemment la situation contraire pour les élèves ne faisant pas de lectures personnelles, dont c'est le cas pour 85,7 % des élèves du calibre faible. Le fait que les élèves s'adonnent à des lectures personnelles aurait alors eu un effet positif sur la maîtrise de la langue. Nous avons voulu en savoir plus sur le type d'ouvrages consulté par les élèves. À la question 19, nous avons demandé aux élèves d'indiquer la fréquence de lecture pour les différents ouvrages. Le Tableau 19 présente les résultats obtenus, lorsqu'on fait l'analyse selon les calibres scolaires.

Tableau 19 : les lectures des différents types d'ouvrage selon le calibre scolaire

	Calibre faible	Calibre moyen	Calibre fort	Moyenne (tous)
19.1 Revues/magazines	1,57	2,60	2,58	2,24
19.2 Romans/récits	2,93	2,07	3,58	2,80
19.3 Bandes dessinées	1,93	1,20	1,42	1,51
19.4 Périodiques	1,36	1,67	1,83	1,61
19.5 Journaux	2,14	2,60	2,67	2,46
19.6 Poèmes	1,36	1,00	2,00	1,41
19.7 Ouvrages en ligne	3,29	2,53	2,58	2,80
19.8 Encyclopédies	1,79	1,33	1,75	1,61
Moyenne pour les calibres	2,05	1,88	2,30	

Les résultats rapportés au Tableau 19 indiquent que les bandes dessinées sont plus populaires auprès des élèves du calibre faible, en plus des ouvrages en ligne, le premier type d'ouvrage contenant moins de mots et le second exigeant moins d'efforts que pour les périodiques ou les encyclopédies. Les romans et les récits semblent populaires auprès des élèves des calibres faible et fort. Ils sont également utilisés dans les cours de littérature, ce qui donne peut-être le goût de la lecture pour ces types d'ouvrages aux élèves. Le calibre fort obtient la plus haute moyenne générale de 2,30, bien que les deux autres calibres ne soient pas très loin, avec 2,05 pour le calibre faible et 1,88 pour le calibre moyen. Le calibre fort semble également plus ouvert aux différents types d'ouvrages, et va lire plus en général.

4.2.5 L'importance de la langue française pour la vie personnelle

À la question 28 du questionnaire, nous voulions connaître l'importance accordée à la langue française pour différentes sphères de la vie de l'élève. Dans cette sous-section, nous traitons plus précisément de la perception de l'importance de la langue pour la vie personnelle de l'élève, selon le calibre scolaire. La Figure 7 présente les résultats obtenus.

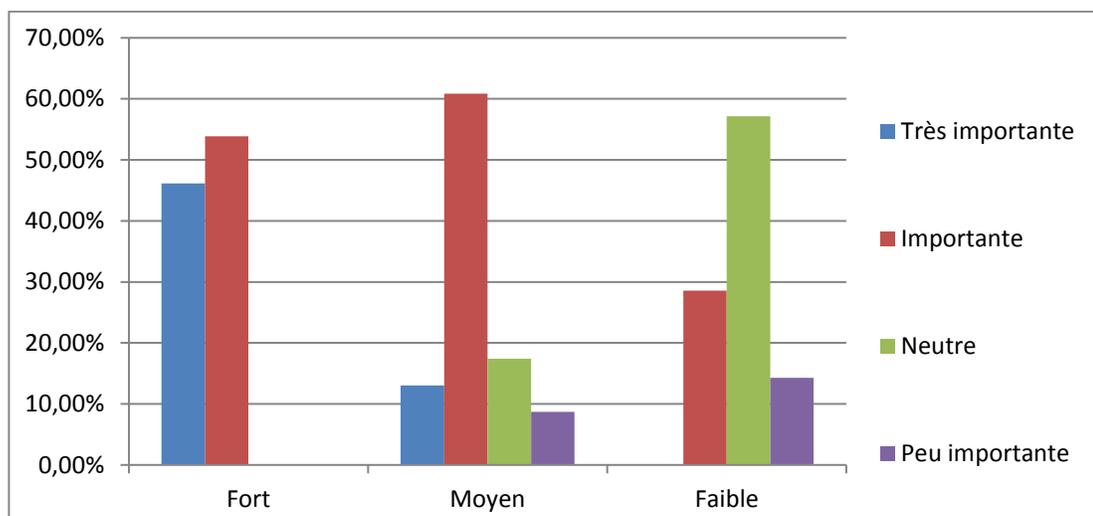


Figure 7 : Importance de la langue française pour la vie personnelle selon le calibre scolaire

Les résultats présentés à la Figure 7 indiquent qu'il y a d'importantes différences pour l'importance accordée à la langue française pour la vie personnelle. D'un côté, les élèves ayant un calibre fort considèrent qu'elle est très importante à 46,2 %, et 53,8 % la jugent importante. D'un autre côté, les élèves ayant un calibre faible considèrent l'importance de la langue comme neutre à 57,1 %, et comme peu importante à 14,3 %. Les élèves du calibre fort semblent alors en mesure de comprendre l'importance de la maîtrise de la langue dans leur vie personnelle. Aucun élève du calibre faible ne considère la maîtrise de la langue comme très importante et aucun élève du calibre fort ne considère la maîtrise de la langue comme neutre ou peu importante. Ces résultats sont très éloquentes et démontrent des écarts importants concernant la perception des élèves.

4.2.6 Les approches d'apprentissage utilisées

Dans le but de cerner les approches d'apprentissage utilisées par les élèves, telles que définies par Biggs (1988), nous avons consacré la question 23 du questionnaire à cet effet. Ces approches d'apprentissage ont été analysées selon le

calibre scolaire des élèves. Le Tableau 20 présente les résultats obtenus, lorsque l'on fait l'analyse selon les calibres scolaires.

Tableau 20 : Les approches d'apprentissage utilisées par les élèves selon le calibre scolaire

	Calibre faible (1)	Calibre moyen (2)	Calibre fort (3)	Moyenne (tous)
23.1 Je fais les problèmes pratiques que le professeur suggère de résoudre en dehors de la classe	2,87	3,19	3,50	3,19
23.2 Quand je me prépare pour un examen, j'essaie d'imaginer les questions que pourrait me poser le professeur	3,67	3,31	3,92	3,63
23.3 Je sélectionne par écrit les éléments importants lorsque je lis un texte	3,00	3,50	3,50	3,33
23.4 Je prends des notes personnelles pendant une activité pratique (cas pratique, simulations ...)	3,20	3,38	3,42	3,33
23.5 Je participe aux discussions en classe pour m'aider à comprendre	3,53	3,06	3,08	3,22
23.6 Je fais les lectures que le professeur suggère de réaliser en dehors de la classe	2,93	3,06	3,42	3,14
23.7 *Pour me préparer aux examens, je recopie mes notes de cours telles quelles	2,40	3,00	3,00	2,80
23.8 *Quand j'étudie, je cherche à retenir une foule de connaissances	3,67	4,13	4,33	4,04
23.9 *Quand je réponds aux examens, je transcris fidèlement ce que j'avais dans mes notes	3,33	3,88	3,83	3,68
23.10 *Je commence l'étude de mon examen une journée avant	3,20	2,69	2,67	2,85
23.11 *Pour me préparer à l'examen, je mémorise mes notes telles qu'écrites	3,40	3,94	3,50	3,61
23.12 *J'ai de la difficulté à répondre aux questions d'examens quand mes professeurs utilisent d'autres mots que ceux utilisés en classe	2,67	2,69	2,00	2,45
23.13 *Pour me préparer à un examen, je lis mes notes à quelques reprises sans les résumer	3,40	2,69	2,58	2,89
23.14 *J'étudie par cœur la matière que je ne comprends pas	3,00	3,38	3,00	3,13
23.15 *Pour me préparer aux examens, je fais la lecture de mes notes à haute voix	1,80	3,50	3,25	2,85
23.16 *Quand j'écoute le professeur, c'est pour mieux retenir par cœur des connaissances sur divers sujets	3,13	3,13	3,17	3,14
23.17 *Je prépare rarement mes examens : l'écoute en classe, ça me suffit	2,60	1,75	2,00	2,12

*Items inversés selon Biggs (1988)

Les résultats du Tableau 20 démontrent qu'en ce qui concerne la réalisation de problèmes pratiques que le professeur suggère de faire en dehors de la classe (23.1), plus le calibre scolaire augmente, plus cette habitude est fréquente. En effet, les élèves du calibre faible obtiennent une moyenne de 2,87, ceux du calibre moyen, 3,19, et ceux du calibre fort, 3,50. En ce qui concerne la préparation aux examens, les élèves ayant un calibre fort anticipent davantage les questions qui seront posées. Pour l'item 23.2, nous constatons que le calibre fort se prépare davantage, avec une moyenne de 3,92, comparativement à 3,67 pour le calibre faible. Cette différence n'est toutefois pas si remarquable. Concernant la sélection des éléments importants lors de la lecture d'un texte (23.3), nous constatons que plus le calibre augmente, plus les élèves utilisent cette technique. Par exemple, les élèves du calibre faible obtiennent une moyenne de 3,00, comparativement à une moyenne de 3,50 pour les élèves des calibres moyen et fort. Ensuite, la technique de prise de notes (23.4) semble être utilisée de façon similaire pour les élèves des trois calibres, avec 3,20 de moyenne pour le calibre faible, 3,38 pour le calibre moyen, et 3,42 pour le calibre fort. Les élèves utilisent donc cette technique qu'ils apprennent lors de la première session. En ce qui a trait à la participation aux discussions en classe (23.5), nous pouvons remarquer que les élèves de calibre faible participent davantage que les élèves des calibres moyen et fort, avec une moyenne de 3,53. Ensuite, en ce qui concerne les lectures demandées en dehors de la classe (23.6), nous remarquons que cette pratique est réalisée de façon croissante selon les calibres scolaires, avec des moyennes de 2,93 pour le calibre faible, 3,06 pour le calibre moyen et 3,42 pour le calibre fort. Les élèves du calibre fort ont plus tendance à s'investir dans leurs études et à faire les lectures suggérées, même si cela n'est pas obligatoire. En ce qui concerne l'item 23.7, nous remarquons que, de façon générale, les élèves des trois calibres recopient leurs notes de cours telles quelles, plutôt que de les reformuler dans leurs mots. La moyenne pour les trois calibres est plutôt faible, avec 2,80. Cette pratique n'est pas optimale pour l'apprentissage en profondeur. En ce qui a trait au fait de retenir une foule de connaissances lors de l'étude pour un examen (23.8), nous constatons que plus le calibre augmente, plus cette méthode est utilisée. Pour cet

item, les élèves du calibre faible obtiennent une moyenne de 3,67, ceux du calibre moyen, 4,13, et ceux du calibre fort, 4,33. Ce sont donc les élèves du calibre fort qui utilisent davantage cette stratégie de l'approche en surface. Les élèves semblent avoir une croyance erronée qu'ils doivent retenir le plus de contenu possible pour l'étude d'un examen. Nous faisons la même constatation concernant le fait de retranscrire fidèlement les notions des notes de cours dans l'examen (23.9), soit que plus le calibre scolaire est fort, plus cette stratégie de l'approche en surface est employée. Pour la préparation et l'étude d'un examen (23.10), les élèves de calibre faible ont plus tendance à commencer l'étude une journée avant, avec une moyenne de 3,20, comparativement à 2,69 pour le calibre moyen et 2,67 pour le calibre fort. Nous retrouvons des résultats similaires concernant le fait de mémoriser les notes telles qu'écrites pour se préparer à un examen (23.11). Les élèves du calibre faible obtiennent une moyenne de 3,40, ceux du calibre moyen, 3,94, et ceux du calibre fort, 3,50. Cette stratégie d'apprentissage « par cœur », utilisée fréquemment par les élèves des trois calibres scolaires, correspond à l'approche en surface. Concernant l'utilisation par le professeur de synonymes dans les questions d'examen (23.12), nous pouvons constater que les élèves des calibres faible et moyen sont davantage déstabilisés lorsque le professeur utilise cette méthode. Cette observation est cohérente avec les résultats obtenus pour l'item 23.13, qui concerne la lecture intégrale des notes pour la préparation aux examens, plutôt que de reformuler et de résumer les notes de cours. Nous remarquons alors que plus le calibre augmente, moins cette stratégie est utilisée. L'item 23.14 concerne le fait d'étudier par cœur la matière qui n'est pas comprise par l'élève. Pour cet item, nous constatons que cette pratique semble moins utilisée. Les élèves des calibres faible et fort obtiennent une moyenne de 3, alors que ceux du calibre moyen obtiennent une moyenne de 3,38. Il n'y a pas de différence significative pour cet item en lien avec les calibres scolaires. De plus, les élèves du calibre faible ont plus tendance à lire leurs notes à haute voix (23.15) que les élèves des calibres moyen et fort. En ce qui a trait au fait que lorsque l'élève écoute le professeur, c'est pour mieux retenir par cœur des connaissances sur différents sujets (23.16), nous constatons que peu importe le calibre, les moyennes

demeurent semblables, avec 3,13 pour les calibres faible et moyen et 3,17 pour le calibre fort. Cette habitude n'est donc pas très fréquente chez les élèves et il n'y a pas de différences notoires entre les élèves des trois calibres. Concernant le fait que l'écoute en classe est suffisante pour la préparation aux examens (23.17), nous constatons que plus le calibre est faible, plus cette stratégie de l'approche en surface est utilisée. Les élèves du calibre faible obtiennent une moyenne de 2,60, ceux du calibre moyen, 1,75, et ceux du calibre fort, 2,00. Par contre, avec une moyenne générale de 2,12, nous constatons que cette stratégie est peu utilisée par les élèves, peu importe le calibre scolaire. Globalement, l'apprentissage par cœur est utilisé par les élèves (23.11), peu importe le calibre. Ils ont tendance à utiliser la formule par cœur pour étudier avant leurs examens. Ils ne s'approprient pas non plus leurs notes de cours, préférant étudier leurs notes telles quelles (23.13).

4.2.7 La perception de ses habiletés

Dans le but de cerner la perception que les élèves ont de certaines habiletés qu'ils possèdent, nous y avons consacré la question 25 du questionnaire. Ces perceptions ont en outre été analysées selon le calibre scolaire des élèves. Le Tableau 21 présente les résultats obtenus.

Tableau 21 : la perception des élèves de certaines de leurs habiletés, selon le calibre scolaire

	Calibre faible (1)	Calibre moyen (2)	Calibre fort (3)	Moyenne (tous)
25.1 Analyser et expliquer des textes littéraires	3,33	3,50	3,58	3,47
25.2 Rendre compte par écrit de façon structurée	3,13	3,69	4,33	3,72
25.3 Rendre compte par écrit de façon cohérente	3,73	3,81	4,25	3,93
25.4 Rendre compte par écrit dans une langue correcte	3,47	3,69	4,08	3,75
25.5 Capacité à organiser logiquement sa pensée	3,67	3,88	4,00	3,85
25.6 Maîtriser les règles de base dans un discours	3,60	3,69	4,08	3,79
25.7 Argumenter sur le plan de la cohérence et de la pertinence	3,87	3,75	4,00	3,87
Moyenne selon les calibres	3,54	3,72	4,05	3,77

Les résultats présentés au Tableau 21 indiquent que, pour les sept items sans exception, plus le calibre augmente, plus la perception de leurs habiletés est positive. La moyenne globale passe de 3,54, pour le calibre faible, à 4,05, pour le calibre fort, en passant par 3,72, pour le calibre moyen. Certains items sont davantage marqués, dont le fait de rendre compte par écrit de façon structurée (25.2). Pour cet item, les élèves du calibre faible ont une moyenne de 3,13, comparativement à 4,33 pour ceux du calibre fort. Les élèves du calibre faible considèrent qu'ils sont moins structurés dans leurs rédactions. De plus, si l'on observe l'item qui concerne le fait de rendre compte par écrit de façon cohérente (25.3), les élèves de calibre faible obtiennent une moyenne de 3,73, comparativement à 4,25 pour le calibre fort. En somme, les élèves du calibre fort ont une meilleure perception de leurs habiletés.

4.3 Facteurs liés au système scolaire

4.3.1 L'importance de la langue française dans leur vie scolaire

À la question 28.2, nous avons demandé aux élèves leur perception de l'importance de la langue française dans différentes sphères de leur vie, dont la vie scolaire. Les résultats ont été analysés selon le calibre scolaire des élèves. La Figure 8 présente les résultats obtenus.

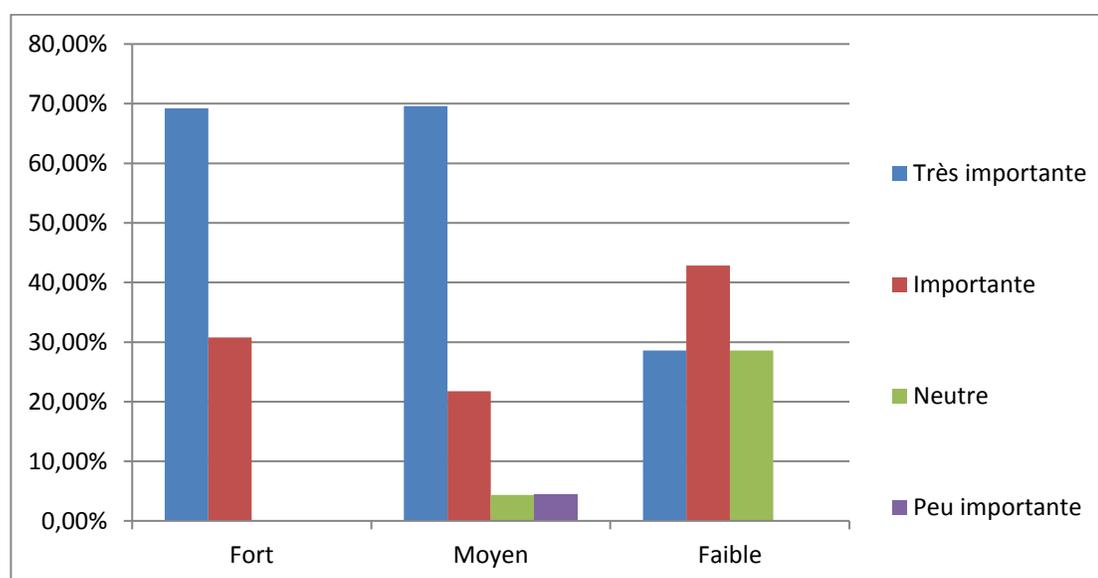


Figure 8 : Importance de la langue française dans la vie scolaire selon le calibre scolaire

Les résultats de la Figure 8 indiquent que, pour le calibre fort, la langue française est très importante à 69,2 % et importante à 30,8 %. Dès que nous regardons le calibre moyen, nous remarquons une diminution de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue. Les élèves la considèrent comme très importante à 69,6 %, mais cela diminue pour les autres options, dont 21,7 % qui la considèrent comme importante, 4,4 % comme neutre, et 4,4 % comme peu importante. Pour le calibre faible, la différence est davantage marquée, puisque seulement 28,6% la

considèrent comme très importante, 42,9 % comme importante, et 28,6 % sont neutres. Pourtant, l'importance de la langue française devrait être significative pour les élèves dans la vie scolaire, où celle-ci est largement utilisée. La différence de perception en ce qui concerne les calibres scolaires est alors évidente.

4.3.2 Le niveau de maîtrise de la langue à atteindre pour l'entrée à l'université

À la question 24.1, nous avons demandé aux élèves le niveau de maîtrise de la langue qu'il fallait atteindre pour l'entrée à l'université. La Figure 9 présente ce niveau à atteindre selon les calibres scolaires des élèves.

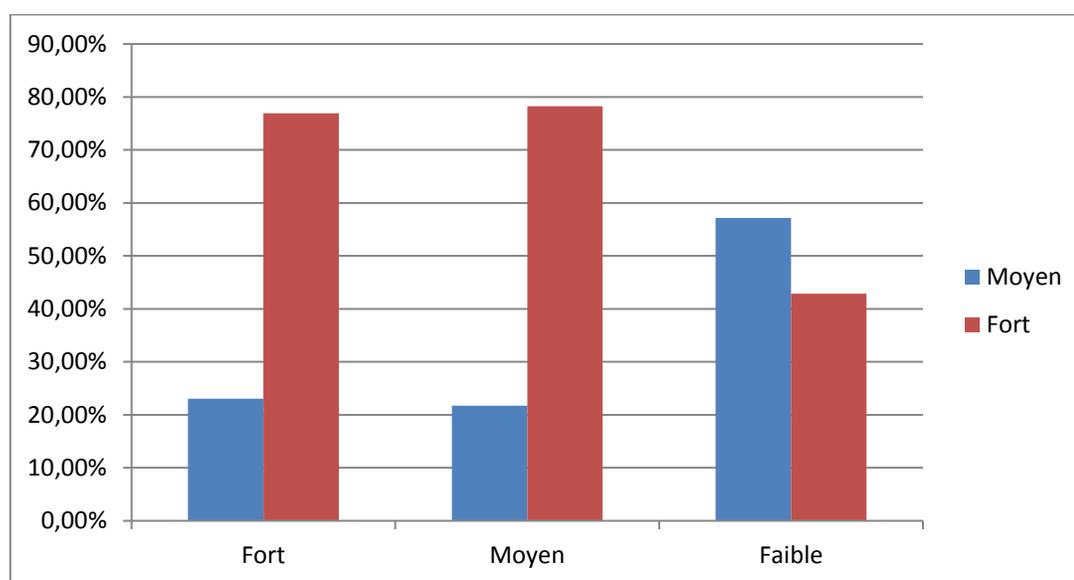


Figure 9 : Niveau de maîtrise de la langue à atteindre pour l'entrée à l'université selon le calibre scolaire

Les élèves avaient le choix entre trois options : niveau fort, moyen ou faible. Dans ce cas-ci, aucun élève n'a endossé le niveau faible. Par contre, nous pouvons remarquer une différence importante entre les calibres fort et moyen, qui sont très similaires, et le calibre faible. Alors que les élèves du calibre fort ont endossé le niveau fort à 76,9 % et le niveau moyen à 23,1 %, les élèves du calibre faible ont

répondu le niveau fort à 42,9 % et le niveau moyen à 57,1 %. Les élèves du calibre faible considèrent, en majorité, qu'il faut atteindre un niveau moyen de maîtrise de la langue pour l'entrée à l'université, alors que pour les calibres moyen et fort, la majorité considère qu'il faut atteindre un niveau fort.

4.3.3 Le programme de Sciences humaines

À la question 26 du questionnaire, nous avons demandé aux élèves jusqu'à quel point le programme de Sciences humaines les préparait à développer certaines habiletés liés à la maîtrise de la langue. Les résultats ont en outre été analysés selon le calibre scolaire des élèves. Le Tableau 22 présente les résultats obtenus.

Tableau 22 : la perception des élèves du degré de préparation du programme de sciences humaines dans le développement de certaines habiletés liées à la maîtrise de la langue

	Calibre faible (1)	Calibre moyen (2)	Calibre fort (3)	Moyenne (tous)
26.1 Analyser et expliquer des textes littéraires	2,93	3,56	3,42	3,30
26.2 Rendre compte par écrit de façon structurée	3,47	3,88	3,83	3,73
26.3 Rendre compte par écrit de façon cohérente	3,60	3,88	3,83	3,77
26.4 Rendre compte par écrit dans une langue correcte	3,40	3,69	3,33	3,47
26.5 Capacité à organiser logiquement sa pensée	3,60	3,94	4,00	3,85
26.6 Maîtriser les règles de base dans un discours	2,93	3,75	3,92	3,53
26.7 Argumenter sur le plan de la cohérence et de la pertinence	3,13	4,00	3,83	3,65
Moyenne selon les calibres	3,29	3,81	3,74	3,61

Les résultats du Tableau 22 indiquent que, généralement, plus le calibre est élevé, plus les élèves considèrent que le programme de Sciences humaines les prépare bien à développer ces différentes habiletés. En majorité, ce sont les élèves du calibre moyen qui ont une meilleure perception générale des différents items, avec une

moyenne de 3,81, comparativement à 3,29 pour le calibre faible et 3,74 pour le calibre fort. En ce qui concerne l'analyse de textes littéraires (26.1), nous remarquons que la moyenne pour le calibre faible est moins élevée, avec 2,93. Ensuite, l'item concernant le fait de rendre compte par écrit de façon structurée (26.2) obtient une moyenne plus faible pour les élèves du calibre faible, avec 3,47, comparativement à une moyenne de 3,88 pour le calibre moyen, et 3,83 pour le calibre fort. Pour le fait de rendre compte par écrit de façon cohérente (26.3), nous constatons des résultats similaires, avec une moyenne légèrement plus basse pour les élèves du calibre faible, qui obtiennent 3,60, comparativement à 3,88 pour le calibre moyen, et 3,83 pour le calibre fort. Pour l'item 26.4, qui a trait au fait de rendre compte par écrit dans une langue correcte, nous ne constatons pas de lien avec le calibre scolaire, puisque les moyennes sont semblables. En effet, les élèves du calibre faible ont une moyenne de 3,40, ceux du calibre moyen, 3,69, et ceux du calibre fort, 3,33. Comparativement à d'autres items, le calibre scolaire ne semble pas avoir d'influence pour celui-ci. Étonnamment, ce sont les élèves du calibre fort qui obtiennent la plus basse moyenne. Pour ce qui est de la capacité à organiser logiquement sa pensée (26.5), nous pouvons remarquer que la perception est de plus en plus positive lorsqu'on augmente de calibre, passant de 3,60 pour le calibre faible à 4,00 pour le calibre fort. Nous remarquons la même chose pour le fait de maîtriser les règles de base dans un discours (26.6), où l'on retrouve une moyenne de 2,93 pour le calibre faible, et de 3,92 pour le calibre fort. En ce qui concerne l'argumentation (26.7), là encore nous pouvons constater que le calibre faible obtient une moyenne de 3,13, comparativement à 3,83 pour le calibre fort. Bien qu'il y ait des différences observables pour certains items selon les calibres, nous remarquons que ce n'est pas aussi significatif que pour la perception de leurs propres habiletés (voir sous-section 3.2.7). Dans l'ensemble, les élèves semblent affirmer que le programme de Sciences humaines les prépare bien à développer ces habiletés, avec certaines nuances.

4.3.3.1 Les différentes disciplines du programme

À la question 27 du questionnaire, nous avons demandé aux élèves leur perception sur l'importance des différentes disciplines du programme de Sciences humaines. Les résultats ont été analysés par calibre scolaire. Le Tableau 23 présente ces résultats.

Tableau 23 : La perception des élèves des différentes disciplines du programme de Sciences Humaines

	Calibre faible (1)	Calibre moyen (2)	Calibre fort (3)	Moyenne (tous)
27.1 Anglais	4,20	4,19	4,33	4,24
27.2 Français	4,00	4,38	4,75	4,38
27.3 Mathématiques	3,53	3,31	3,58	3,47
27.4 Philosophie	3,33	2,56	3,25	3,05
27.5 Éducation physique	3,87	3,69	3,33	3,63
27.6 Cours spécifiques (géographie, histoire, sciences politiques, psychologie, économie et sociologie)	4,14	3,94	4,25	4,11
Moyenne selon les calibres	3,85	3,68	3,92	3,82

Les résultats du Tableau 23 indiquent que les deux disciplines ayant le plus d'importance selon la perception des élèves sont le français et l'anglais, avec des moyennes respectives de 4,38 et 4,24. Le français arrive donc en tête de liste pour son degré d'importance. Par contre, si l'on regarde la discipline du français selon les calibres scolaires, plus le calibre augmente, plus l'importance augmente également, passant de 4,00 pour le calibre faible à 4,75 pour le calibre fort. La philosophie obtient la plus basse moyenne, avec 3,05. Nous ne remarquons pas de différences significatives entre les calibres, bien que dans ce cas-ci, le calibre fort accorde plus d'importance à cette discipline, avec 3,33, comparativement à 3,25 pour le calibre fort. Pourtant, plusieurs habiletés de la philosophie sont exploitées en Sciences humaines, dont la rédaction et l'argumentation. Ensuite, en ce qui concerne l'éducation physique, plus le calibre est faible, plus les élèves accordent de l'importance à cette discipline. Nous retrouvons alors une moyenne de 3,87 pour le

calibre faible, 3,69 pour le calibre moyen, et 3,33 pour le calibre fort. Les cours spécifiques du programme obtiennent également en moyenne une perception positive des élèves, et ce, peu importe le calibre scolaire.

4.4 Facteurs liés au monde du travail

4.4.1 L'importance de la langue française pour la future vie professionnelle

À la question 28.3 du questionnaire, nous avons demandé aux élèves l'importance qu'ils accordaient à la langue française pour leur future vie professionnelle. Ces résultats ont été analysés selon les calibres scolaires. La Figure 10 présente ces résultats.

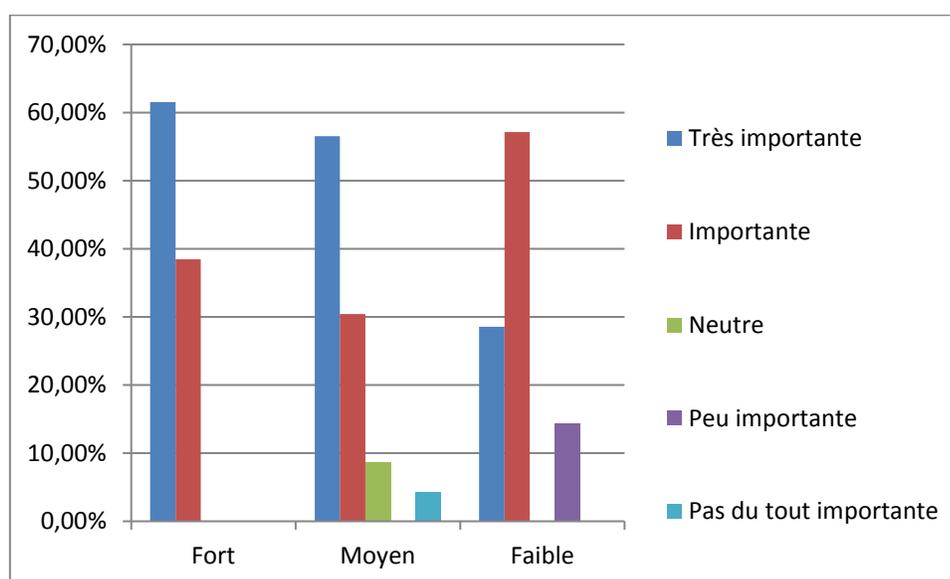


Figure 10 : Importance de la langue française pour la future vie professionnelle selon le calibre scolaire

Les résultats de la Figure 10 indiquent que la perception de l'importance de la langue est plus importante pour les élèves du calibre fort que pour les élèves des autres calibres, avec 61,5 % qui la considèrent comme très importante et 38,5 % qui la considèrent importante. Pour ce qui est des élèves du calibre moyen, la perception

de l'importance de la langue diminue, avec 56,5 % la considérant comme très importante et 30,4 % comme importante. Par contre, pour ce calibre, nous retrouvons également 8,7 % des élèves la considérant comme neutre, et 4,4 % comme pas du tout importante. Pour le calibre faible, la perception de l'importance de la langue diminue, avec 28,6 % la considérant comme très importante, 57,1 % comme importante, et 14,3 % comme peu importante. En somme, les perceptions varient selon les calibres scolaires. Certains élèves ne semblent pas comprendre les liens entre l'importance de la langue et leur future vie professionnelle. Cette perception est plus négative pour le calibre faible.

4.4.2 Niveau de maîtrise de la langue pour le marché du travail

À la question 24.2, nous avons demandé aux élèves le niveau de maîtrise de la langue qu'ils devraient atteindre pour le marché du travail. La Figure 11 présente les résultats selon le calibre scolaire.

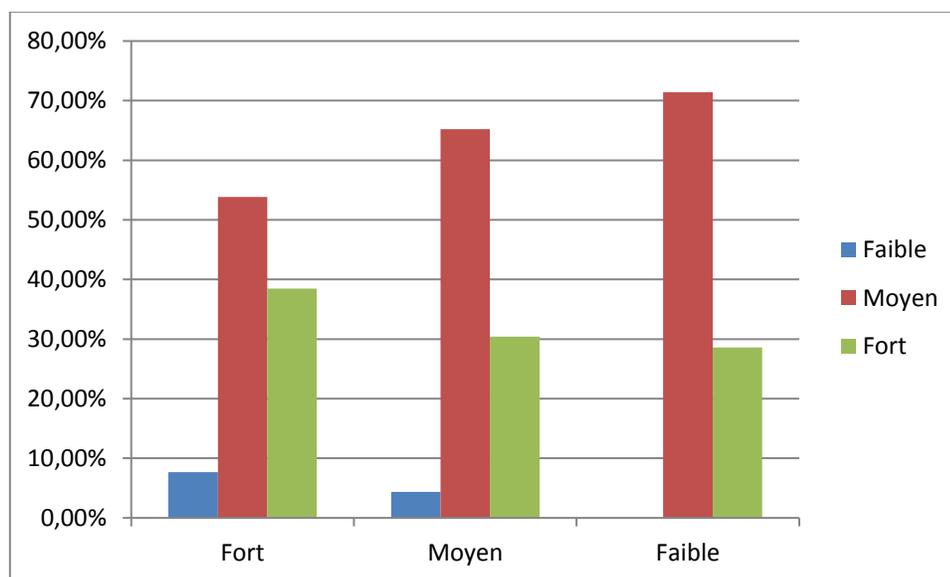


Figure 11 : Niveau de maîtrise de la langue à atteindre pour le marché du travail selon le calibre scolaire

Les résultats de la Figure 11 montrent que les élèves du calibre fort ont répondu à 38,5 % qu'il fallait atteindre un niveau fort, alors que 53,9 % ont répondu un niveau moyen et, étonnamment, pour 7,7 % d'entre eux, un niveau faible. Pour le calibre moyen, nous retrouvons 30,4 % ayant répondu qu'il fallait atteindre un niveau fort, alors que 65,2 % ont répondu un niveau moyen et 4,4 %, un niveau faible. En ce qui concerne le niveau faible, aucun élève n'a répondu qu'il fallait un niveau de la langue faible pour le marché du travail. Pour ce calibre, 28,6 % ont répondu qu'il fallait atteindre un niveau fort et 71,4 %, un niveau moyen. Ces résultats sont quelque peu différents de ceux obtenus pour l'importance de la langue française pour la future vie professionnelle (sous-section 3.4.1). Par contre, nous pouvons affirmer que, globalement, les élèves du calibre fort considèrent davantage l'importance de la maîtrise de la langue pour le marché du travail, et que ce niveau d'importance diminue avec les calibres.

4.5 Facteurs liés à la société

4.5.1 L'importance de la langue française pour la vie citoyenne

À la question 28.4, nous avons sondé les perceptions des élèves par rapport à l'importance de la maîtrise de la langue pour la vie citoyenne. Les résultats à cette question ont été analysés selon les calibres scolaires. La Figure 12 présente ces résultats.

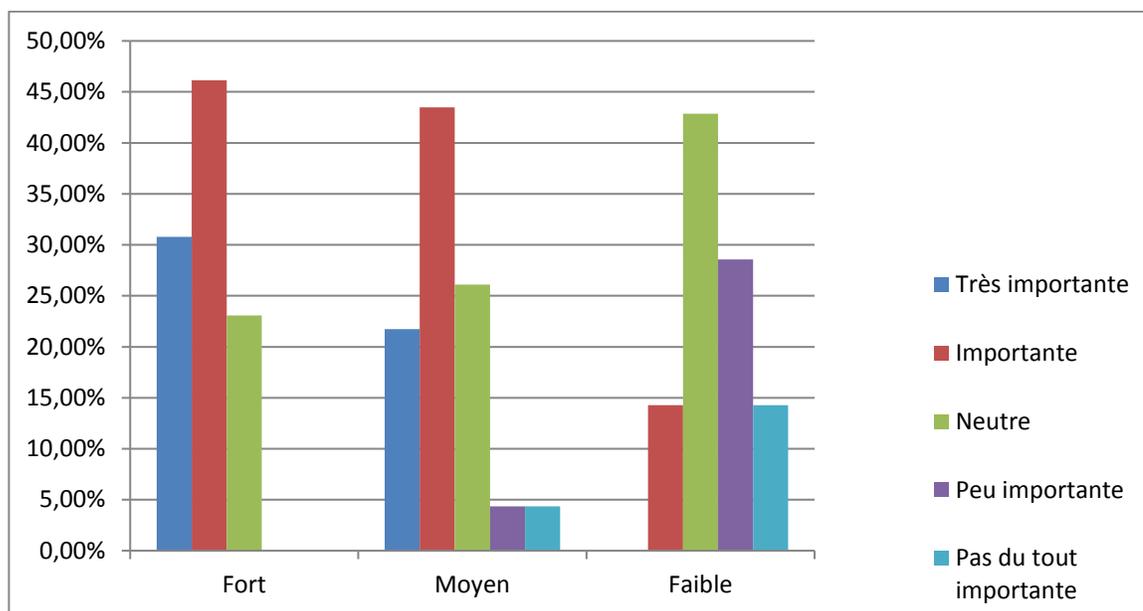


Figure 12 : Importance de la langue française pour la vie citoyenne selon le calibre scolaire

Les résultats présentés à la Figure 12 démontrent que les perceptions de l'importance de la langue française pour la vie citoyenne varient selon les calibres scolaires. Par exemple, 30,8 % des élèves du calibre fort la considèrent comme très importante, 46,2 % comme importante, et 23,1 % sont neutres. Les résultats pour les élèves des calibres moyen et faible indiquent que les perceptions sont plus négatives. Par exemple, 21,7 % des élèves du calibre moyen la considèrent comme très importante, 43,5 % comme importante, 4,4% comme peu importante, et 4,4 % comme pas du tout importante. Bien que la majorité des élèves du calibre moyen accorde une bonne importance à la maîtrise de la langue pour la vie citoyenne, les perceptions sont plus différentes et négatives. Cela se remarque encore davantage pour les élèves du calibre faible. Pour ce calibre, aucun élève ne la considère comme très importante, 14,3 % la considèrent comme importante, 42,9 % sont neutres, 28,6 % la considèrent comme peu importante, et 14,3 % comme pas du tout importante. Il est évident que les perceptions sont différentes selon les calibres scolaires. Les élèves du calibre faible ne considèrent pas aussi importante la maîtrise de la langue pour l'exercice de la citoyenneté que ceux des autres calibres.

4.5.2 Niveau de maîtrise de la langue à atteindre pour l'exercice de la citoyenneté

À la question 24.3, nous avons demandé aux élèves le niveau de maîtrise de la langue que l'on devait atteindre pour l'exercice de la citoyenneté. Les réponses ont été analysées selon le calibre scolaire. La Figure 13 présente ces résultats.

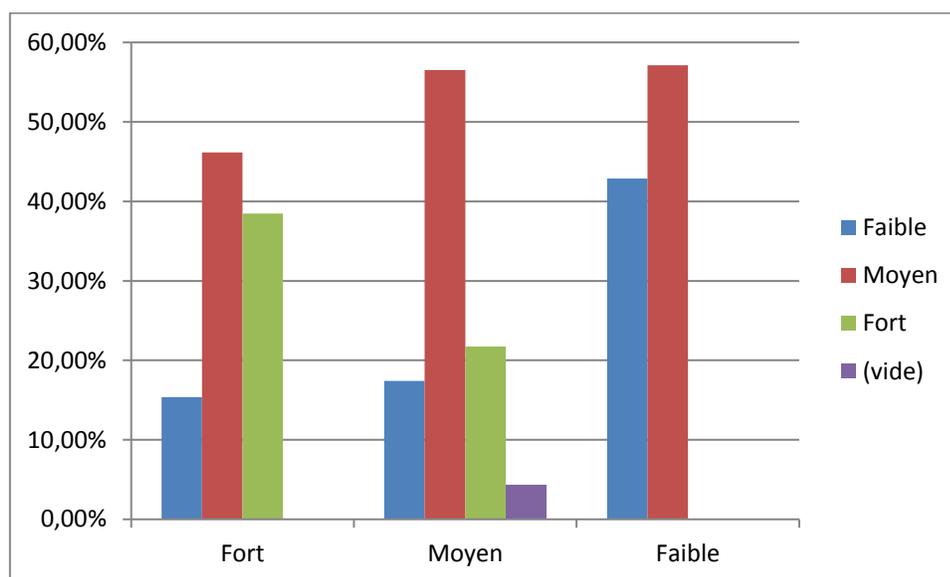


Figure 13 : Niveau de maîtrise de la langue à atteindre pour l'exercice de la citoyenneté selon le calibre scolaire

Les résultats à la Figure 13 montrent que pour les élèves du calibre fort, 15,4 % ont répondu un niveau faible, 46,2 % un niveau moyen, et 38,5 % un niveau fort. Pour le calibre moyen, 17,4 % ont répondu un niveau faible, 56,5 % un niveau moyen, 21,7 % un niveau fort, et une personne n'a pas répondu. Pour le calibre faible, 42,9 % ont répondu qu'il fallait atteindre un niveau faible et 57,1 %, un niveau moyen. Aucun élève n'a répondu qu'il fallait atteindre un niveau fort de maîtrise de la langue pour l'exercice de la citoyenneté. Nous constatons, encore une fois, une importante disparité entre les perceptions des élèves appartenant aux différents

calibres. Plus le calibre est fort, plus les élèves perçoivent qu'il faut atteindre de plus hauts niveaux de maîtrise de la langue pour l'exercice de la citoyenneté.

4.5.3 Le bilinguisme

À la question 27, nous avons demandé aux élèves l'importance qu'ils accordaient à différentes disciplines du programme de Sciences humaines. Afin de comparer l'importance du français comparativement à l'anglais, nous avons analysé les données selon les calibres scolaires. La valorisation du bilinguisme peut être un facteur constitutif de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue. La Figure 14 présente l'importance de l'anglais et la Figure 15, l'importance du français, toutes deux selon le calibre scolaire.

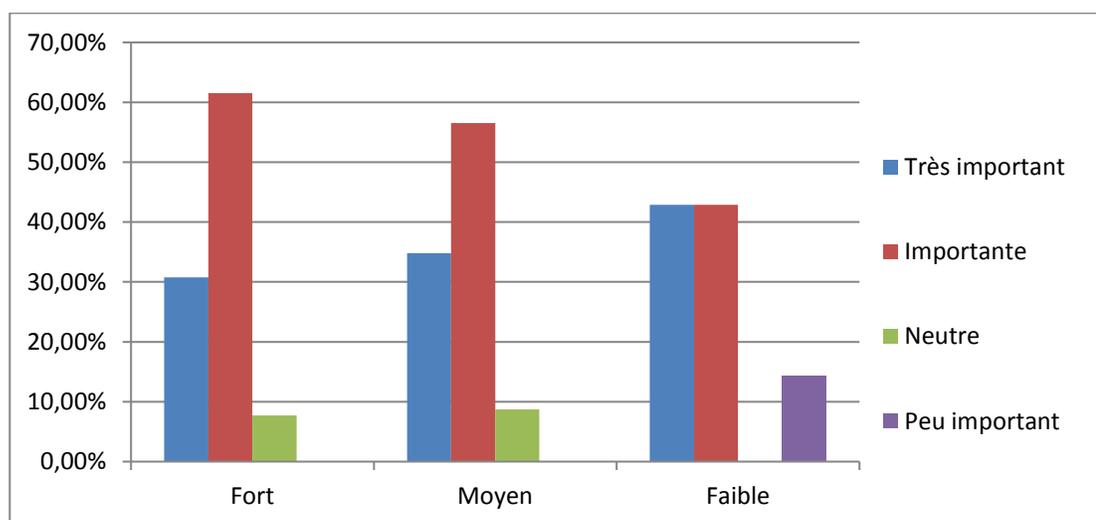


Figure 14 : Importance de l'anglais selon le calibre scolaire

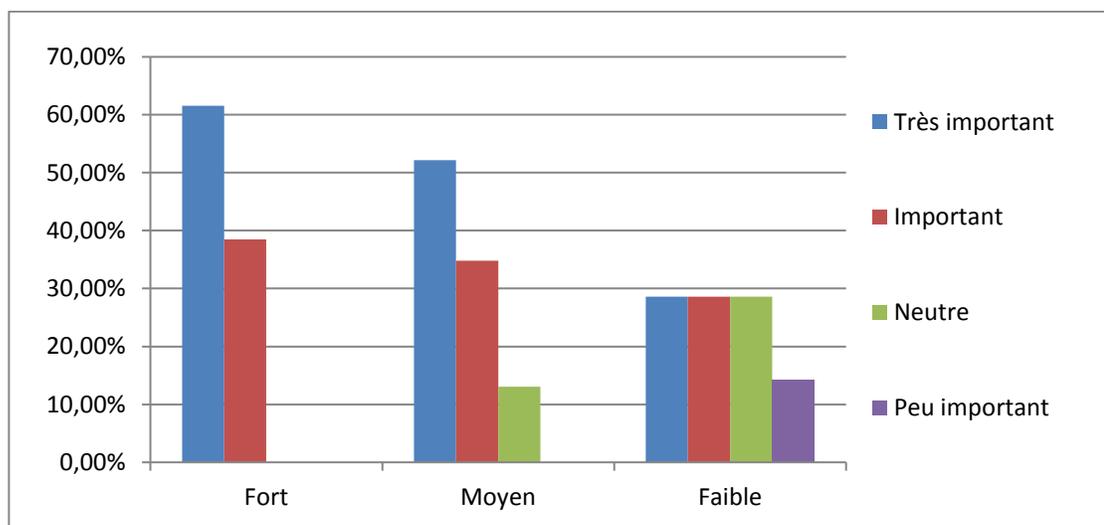


Figure 15 : Importance du français selon le calibre scolaire

La Figure 14 et la Figure 15 montrent que pour l'anglais, plus le calibre est faible, plus les élèves considèrent cette langue comme étant très importante. En effet, 30,8 % des élèves calibre fort la considèrent comme très importante, comparativement à 34,8 % de ceux du calibre moyen, et 42,9 %, du calibre faible. Les élèves du calibre fort la considèrent comme importante à 61,5 %, ceux du calibre moyen, à 56,5 %, et ceux du calibre faible, à 42,9 %. Parmi les élèves du calibre faible, 14,3 % considèrent l'anglais comme peu important. Ensuite, en ce qui concerne le français, nous retrouvons le phénomène inverse : plus le calibre est faible, moins les élèves considèrent le français comme très important. Pour le calibre fort, 61,5 % considèrent le français comme très important, comparativement à 52,2 % pour le calibre moyen, et à 28,6 % pour le calibre faible. La même observation se fait pour ceux ayant répondu que le français est important, soit 38,5% des élèves du calibre fort, 34,8 % du calibre moyen, et 28,6 % du calibre faible. De plus, 14,3 % des élèves considèrent le français comme peu important. Nous pouvons remarquer que, pour la valorisation de l'anglais, plus le calibre est faible, plus les élèves considèrent cette langue comme très importante, malgré certains élèves la considérant comme peu importante. Pour ce qui est du français, plus le calibre est faible, moins les élèves considèrent cette langue comme très importante.

CONCLUSION

Dans le programme de Sciences humaines, malgré des stratégies mises en place et des ressources disponibles pour favoriser la maîtrise de la langue des élèves, nous observons que certains d'entre eux ne semblent pas se préoccuper de son importance. Ces élèves se retrouvent alors avec des lacunes en français, qui se répercuteront dans leurs études universitaires et dans leur vie professionnelle.

Notre recherche visait à décrire les facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue par les élèves de Sciences humaines. Nous avons choisi les concepts de perception et de maîtrise de la langue comme cadre de référence, et la recherche descriptive de type mixte, sans prédominance pour l'approche quantitative ou qualitative, pour mener notre étude. Un questionnaire basé sur le cadre de référence a été distribué à 43 élèves de deuxième année du programme. Nos données ont été validées et approfondies par la tenue d'un groupe d'entretien, auquel cinq élèves ont participé. Trois objectifs spécifiques ont été explorés dans le cadre de cette recherche.

D'abord, l'objectif un consistait à dresser un portrait juste de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue. Les élèves semblent avoir une bonne perception de leur maîtrise de la langue en général. De plus, ils considèrent qu'une bonne maîtrise de la langue doit se matérialiser dans la communication écrite et orale. Ils mentionnent que la maîtrise de la langue est un ensemble complexe d'éléments liés à la perception, et qu'elle est plus complexe que le simple fait d'écrire sans faire de fautes d'orthographe ou de grammaire. De plus, les élèves affirment que le niveau minimal requis pour bien se débrouiller dans différentes facettes de la vie est un français de niveau secondaire cinq. En ce qui concerne l'aspect motivationnel lié à la perception de l'importance de la maîtrise de la langue, à l'instar de Viau (1994, 2009)

et de Barbeau (1993, 1994), les élèves semblent avoir une bonne motivation générale en lien avec les exigences demandées pour la maîtrise de la langue. En ce qui a trait à la valorisation de la lecture, les perceptions varient. Certains considèrent cela important, alors que d'autres se limitent à ce qui est demandé par l'enseignante ou l'enseignant. Pour ce qui est de la valorisation de l'écriture, les élèves voient le lien entre les travaux demandés dans les cours du programme et l'importance de bien écrire. Par contre, ils ne semblent pas constater le lien entre l'écriture et le développement de la culture. Pour ce qui est de l'importance de la maîtrise de la langue pour l'entrée à l'université, la perception des élèves est excellente, ils en comprennent bien l'importance. Par contre, pour ce qui est de l'importance de la langue pour le marché du travail ou pour la vie citoyenne, les perceptions sont moins favorables. En effet, les résultats sont plus hétérogènes, et certains élèves ne semblent pas considérer la maîtrise de la langue comme importante pour ces deux éléments. C'est d'ailleurs ce qui nous a poussés à explorer davantage ces deux facettes lors du groupe d'entretien, afin de comprendre pourquoi ils avaient répondu cela dans le questionnaire.

Ensuite, concernant l'objectif 2, nous constatons qu'une multitude de facteurs constitutifs peuvent avoir de l'influence sur la perception de la maîtrise de la langue. En ce qui concerne les approches d'apprentissage, nous constatons que les élèves semblent utiliser principalement l'apprentissage de type « par cœur », à l'instar de l'approche en surface de Biggs (1988). En ce qui concerne les sources de motivation pour la maîtrise de la langue dans les travaux, nous observons que les élèves ont donné des réponses variées à cette question ouverte du questionnaire, allant de la perte de points à la préservation de la langue française. Nous observons que la famille a beaucoup d'impact sur les élèves, en ce qui concerne l'encadrement, le soutien et la scolarité de la mère. Les enseignantes et enseignants ont également un impact important sur la perception des élèves, en ce qui a trait à la conscientisation, aux méthodes pédagogiques employées, aux liens établis avec l'université, aux travaux demandés et à la constance dans l'application des mesures liées à la maîtrise de la

langue, qui ne sont pas toujours appliquées de façon uniforme. Les élèves n'accordent pas la même importance aux différents cours du programme. Par exemple, ils considèrent importants les cours de français, d'anglais, de mathématiques et les cours spécifiques de Sciences humaines. Par contre, ils accordent moins d'importance aux cours de philosophie et d'éducation physique. Les élèves ont soulevé l'importance de la crédibilité et du professionnalisme en lien avec la maîtrise de la langue. De nombreux exemples ont été soulevés lors du groupe d'entretien. En ce qui concerne le monde du travail, encore une fois, les perceptions sont partagées. Certains élèves établissent une différence entre le niveau de maîtrise de la langue exigé selon la nature du travail et la scolarité. Par contre, d'autres affirment que, peu importe la profession, il faut avoir un minimum de maîtrise de la langue. Selon les élèves ayant participé au groupe d'entretien, certaines professions, dont celles d'enseignante ou d'enseignant, d'avocate ou d'avocat, ou de médecin, exigent une maîtrise de la langue supérieure, puisque ces personnes sont des modèles, et que le fait de ne pas avoir une bonne maîtrise pourrait faire en sorte de nuire à leur crédibilité et à leur professionnalisme. En ce qui a trait au devoir de citoyen, les perceptions sont encore une fois variables selon les élèves. Certains mentionnent qu'il faut un fort niveau de maîtrise du français, alors que d'autres ne semblent pas voir le lien avec les responsabilités citoyennes. Par contre, les participantes et participants du groupe d'entretien ont établi des liens avec les responsabilités civiles, la compréhension des enjeux sociaux, le pouvoir décisionnel et l'expression de ses opinions. Ils soulignent également l'importance de respecter et de protéger le français, qui est la langue officielle au Québec. De plus, ils affirment que les immigrantes et immigrants devraient apprendre la langue officielle de leur pays d'adoption. Le groupe d'entretien a permis de faire ressortir des facteurs constitutifs émergents, qui n'étaient pas prévus au départ. Ces facteurs sont les troubles d'apprentissage, les lacunes présentes depuis le primaire, le sexe, le degré d'autonomie, l'encadrement de la famille, la conscientisation des enseignantes et enseignants, les méthodes pédagogiques employées, la précarité des enseignantes et enseignants du secondaire, la constance dans l'application des exigences et des mesures en lien avec la maîtrise

de la langue, les autres mesures valorisant la maîtrise de la langue (dont le TECFÉE), la transition entre le secondaire et le collégial, les particularités de la langue française et la situation géographique.

Finalement, l'objectif trois concernait ces mêmes facteurs constitutifs, mais selon les calibres scolaires fort, moyen et faible. En croisant les données selon les calibres scolaires, nous remarquons des différences significatives dans les perceptions des élèves. En ce qui concerne la motivation personnelle pour la maîtrise de la langue, les élèves du calibre faible le font davantage pour ne pas perdre de points de pénalité pour les fautes. Pour les élèves du calibre fort, nous constatons des sources de motivation plus diversifiées, allant de la préservation de la langue à la vie future, en passant par le professionnalisme et la crédibilité. Les élèves du calibre fort aiment davantage lire pour leur plaisir personnel, alors que ce loisir est moins présent chez les élèves du calibre faible, qui se limitent également aux lectures exigées par l'enseignante ou l'enseignant. Pour ce qui est de l'importance de la maîtrise de la langue pour la vie professionnelle, la différence est encore une fois très marquée, puisque les élèves du calibre fort établissent un lien important entre les deux éléments, alors que ceux du calibre faible ne perçoivent pas cela comme très important, certains ayant même répondu que la maîtrise de la langue était peu importante pour la vie professionnelle. Par contre, les élèves de tous les calibres perçoivent de façon très positive la maîtrise de la langue pour la vie scolaire. Les élèves du calibre fort accordent une plus grande importance au français qu'à l'anglais, alors que c'est le contraire pour les élèves du calibre faible. Cela semble logique, puisque les élèves du calibre fort ont une meilleure perception et une vision plus globale des enjeux sociaux liés à la maîtrise de la langue française et à sa préservation au Québec.

Quelques limites sur le plan méthodologique doivent toutefois être mentionnées. Premièrement, bien que tous les élèves des deux groupes du cours *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* aient participé au

questionnaire, l'échantillon est seulement composé de 43 élèves. De plus, pour le groupe d'entretien, le nombre optimal était de 12 participantes et participants. Par contre, dans notre cas, nous avons eu seulement 5 élèves. Malgré tout, ces élèves ont entretenu une discussion très riche et variée. Ils n'ont pas eu peur de donner leur opinion, d'affirmer leur différence de perception et de partager des situations vécues selon les catégories retenues.

Il n'est pas toujours facile de travailler avec des concepts comme la perception, puisque celle-ci varie d'un individu à l'autre et est influencée par de nombreux facteurs. Par contre, c'est ce qui fait la richesse et la beauté de travailler avec des êtres humains, principalement avec des élèves de Sciences humaines, qui apportent une couleur et une dynamique différentes selon les individus. Il faut donc, comme enseignantes et enseignants, tenir compte de ces particularités afin de favoriser la réussite de chacun, en plus de conscientiser ces élèves à différentes réalités et à l'importance de la maîtrise de la langue dans différentes sphères de leur vie.

En terminant, nous proposons quelques perspectives de recherches futures. Pour commencer, il serait intéressant d'effectuer une recherche portant sur les solutions à envisager. Étant donné que nous avons certaines connaissances sur les facteurs constitutifs de l'importance de la maîtrise de la langue et des particularités concernant les différents calibres scolaires, cette recherche permettrait de mettre en place une série de stratégies afin de favoriser une perception positive de l'importance de la maîtrise de la langue et de sensibiliser les élèves aux répercussions dans différentes sphères de leur vie. Cette recherche serait effectuée par groupe d'entretien, afin de recueillir des données auprès des principaux intéressés. Ensuite, il serait possible de réaliser une recherche expérimentale auprès des élèves et de valider l'impact de ces stratégies pédagogiques sur la maîtrise de la langue des élèves, en plus de recueillir leurs commentaires par la suite. Finalement, étant donné que la perception des enseignantes et des enseignants a de l'influence sur la perception des

élèves, il serait intéressant d'effectuer un groupe d'entretien avec des personnes de différents programmes, afin d'échanger sur la maîtrise de la langue des élèves et sur différentes stratégies utilisées pour favoriser une perception plus positive de l'importance de la maîtrise de la langue.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 20-27.
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Rapport PAREA. Collège Bois-de-Boulogne.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance - La motivation scolaire*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Biggs, J. (1988). Assessment and Training of Student Learning Strategies, dans R.R. Schmeck (Ed.). *Learning Styles and Learning Strategies*, New York, Plenum.
- Boisvert, J. (2008). *La motivation chez les garçons et les filles en Sciences humaines au collégial*. Rapport PAREA. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Document téléaccessible à l'adresse <
http://www.cdc.qc.ca/parea/786964_boisvert_motivation_st_jean_sur_richelieu_PAREA_2008.pdf> Consulté le 12 mars 2014.
- Boisvert, J. (2010). La motivation : une question de genre mais aussi de calibre. *Pédagogie collégiale*, 24(1), 33-40.
- Bouchard, J. (1997). *Étude de la perception de la compétence d'élèves du secondaire à l'égard d'activités des cours de sciences physiques 416*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université du Québec à Sherbrooke, Sherbrooke.
- Cégep de Baie-Comeau. (2010). *Plan stratégique 2009-2014*. Baie-Comeau, Cégep de Baie-Comeau. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cegep-baiecomeau.qc.ca/Recherche.html?ordering=&searchphrase=all&searchword=plan+strat%C3%A9gique> Consulté le 12 mars 2014.
- Cégep de Baie-Comeau. (2013). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA)*. Baie-Comeau, Cégep de Baie-Comeau. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cegep-baiecomeau.qc.ca/Recherche.html?ordering=&searchphrase=all&searchword=pia>. Consulté le 28 janvier 2014.

- Cégep de Baie-Comeau. (2013). *Politique institutionnelle de valorisation de la langue française (PIVLF)*. Baie-Comeau, Cégep de Baie-Comeau. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cegep-baie-comeau.qc.ca/Recherche.html?ordering=&searchphrase=all&searchword=pia> Consulté le 28 janvier 2014.
- Chartrand, S., et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 317-343.
- Côté, D. J., Graillon, A., Waddell, G., Lison, C. et Noël, M-F. (2006). L'approche d'apprentissage dans un curriculum médical préclinique basé sur l'apprentissage par problèmes. *Pédagogie Médicale*, 7(4), 201-212.
- Dubeau, A., Frenay, M. et Samson, G. (2015) L'utilité de la tâche : présentation du concept et état de la recherche. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23.
- Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gauthier, B. (dir.) (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Goulet, J.-P. (1994). Pour en finir avec la "réforme". Ne jetez pas vos vieilles choses, elles pourraient toujours servir. *Pédagogie collégiale*, 8(2), 1-14.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Devis des sciences humaines*, Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Lire, écrire, communiquer...Réussir ! Plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement*, Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2013). *Résultats à l'ÉUF*. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.
- Gouvernement du Québec (2010). *Sciences humaines, programme d'études préuniversitaires 300.A0*. Québec : Les publications du Québec.
- Gouvernement du Québec (2016). *Site du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. Site téléaccessible à l'adresse : <http://www.education.gouv.qc.ca/le-ministere/presentation-du-ministere/historique/>. Consulté le 5 décembre 2016.

- Huot, A. (2002). L'art d'enseigner, c'est d'abord l'art de sa taire. *Pédagogie collégiale*, 16(01), 1-4.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétence et socioconstructiviste : un cadre théorique*. Bruxelles, De Boeck, 76-79.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.) (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Kingsbury, F. et J-Y Tremblay (2008). *Les déterminants de l'évaluation de la langue. À l'enseignement collégial, pourquoi et jusqu'où évaluer la compétence langagière des étudiants dans les cours de la formation spécifique?* Rapport PAREA, Québec, Cégep de Sainte-Foy. Document téléaccessible à l'adresse http://www2.cegep-ste-foy.qc.ca/freesite/fileadmin/groups/134/Rapport_FK_JYT_30_juin_08_VERT.PDF. Consulté le 28 janvier 2014.
- Lamy, O. (2006). *Lire, écrire... reproduire? De l'influence des collections Roman + et Frissons sur le français écrit en troisième année du secondaire*. Mémoire de maîtrise présenté en janvier 2006, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lapostolle, L., Massé, F. et Pinho, J. (2003). *Les garçons et les mesures d'aide en français*. Rapport PAREA, Montréal, Cégep du Vieux-Montréal.
- Legendre, M.-F. (2004). *Cognitivism et socioconstructivisme : Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation*. Les réformes curriculaires, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 1-22.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin éditeur ltée.
- Letarte, M. (2007) Le français au cégep : un défi collectif. *Le Devoir*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ledevoir.com/societe/education/152789/le-francais-au-cegep-un-defi-collectif>. Consulté le 30 octobre 2014.
- Marois, S. et Fournier, M. F. (2011). *Projet expérimental sur l'évaluation de la compétence langagière en Sciences humaines*. Rapport présenté en juin 2011, Cégep de Baie-Comeau, Baie-Comeau.
- Marsolais, M., Morin, R. et Gagnon, G. (2006). Soutenir la construction de l'identité professionnelle. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 15-19.

- Martin, C. (2013). *Perception des cours de philosophie et de littérature chez les élèves de Soins infirmiers : Influence de leurs enseignants*. Essai de maîtrise en enseignement collégial, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Maurais, J. (1999). *La qualité de la langue, un projet de société*, Conseil de la langue française. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pub147/b147.pdf>> Consulté le 28 janvier 2014.
- Moffet, J-D. (2000). La compétence langagière et le transfert. *Correspondance*, 6(2), 1-4.
- Monballin, M., M. van der Brempt et Legros, G. (1995). Maîtriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue ? *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 59-74.
- Pagé, M. et Olivier, C. É. (2012). *Importance du français pour la population québécoise : une étude exploratoire*. Conseil supérieur de la langue française.
- Pratte, M. (2002). Enseigner – Un acte professionnel en pleine évolution. *Pédagogie collégiale*, 16(2), 1-14.
- Réseau Fernand-Dumont (s.d.). *Site du Réseau Fernand-Dumont*. Site téléaccessible à l'adresse < <http://www.rfd.fse.ulaval.ca/a-propos/>>. Consulté le 25 avril 2015.
- Romano, G. (1991). Étudier... en surface ou en profondeur ? *Pédagogie collégiale*, 5(2), 6-11
- Ruest, C. (2013). Valoriser le français dans les collèges : l'ambitieuse et délicate mission du Réseau REPFRAN. *Correspondance*, 18(3), 1-5.
- Saint-Laurent, N. (2008). *Le français et les jeunes*. Conseil supérieur de la langue française.
- Sanchez, E. (1990). *La compétence langagière visée au collégial*. Site téléaccessible à l'adresse : <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1224762/44668ac.pdf>. Consulté le 12 mars 2013.
- SRAM : Service Régional d'Admission du Montréal métropolitain. (s.d.). *Site du SRAM*. Site téléaccessible à l'adresse : <https://www.sram.qc.ca/>. Consulté le 25 avril 2016.

- Tardif, H. (2003). Sens et utilité du français et de la philosophie dans les programmes techniques. *Pédagogie collégiale*, 16(4), 16-25.
- 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.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, Éditions Logiques, 1-34.
- Tardif, J. (1997). La construction des connaissances 1. Les consensus. *Pédagogie collégiale*, 11(2), 1-8.
- Université du Québec à Montréal. (2006). *L'utilisation et la préservation de la langue française chez les jeunes Québécois*. Site téléaccessible à l'adresse : <http://www.er.uqam.ca/nobel/k14664/cgi-bin/fiches/web/h603/>. Consulté le 12 mars 2014.
- Université de Sherbrooke (2013). *Guide de présentation du bloc recherche innovation et analyse critique de la maîtrise en enseignement au collégial*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Vézeau, C. (2009). *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales*. Rapport PAREA. Cégep Régional de Lanaudière à Joliette. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cdc.qc.ca/parea/787269-vezeau-bouffard-determinants-affectifs-motivationnels-lanaudiere-joliette-uqam-PAREA-2009.pdf>>
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, Numéro 110, 45-47.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3), 1-8.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

ANNEXE A
Questionnaire

QUESTIONNAIRE

Analyse des facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue des élèves de Sciences humaines

Il est important de répondre à toutes les questions de façon franche et honnête, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

1. **Nom et prénom :** _____

2. **Numéro de DA (demande d'admission) :** _____

3. **Sexe :** Féminin : ___ Masculin : ___

4. **Âge :** _____ ans

5. **Session au collège :** 3e : ___ 4e : ___ 5e : ___ 6e ou plus : ___

6. **Dans quel profil êtes-vous ?**

Psychologie Société et enjeux mondiaux Administration

7. **Quelle est votre langue maternelle ? Cochez la réponse appropriée :**

Français Anglais Innue autre : _____.

8. **Passé scolaire :**

a) Quelle était votre moyenne générale en secondaire 5 ? _____ %

b) Quelle était votre moyenne générale au début de la session ? _____ %

c) Quelle note avez-vous obtenu dans le cadre du cours Écriture et littérature (601-101-MQ) ? _____ %

d) Est-ce que vous avez débuté vos études collégiales dans le programme Sciences humaines ? Oui Non

Sinon, quel(s) autre(s) programme(s) avez-vous fait ? Vous devez préciser :

Est-ce que ce(ces) programme(s) a(ont) été complété(s) ?

Est-ce que ce(ces) programme(s) a(ont) été abandonné(s) ?

9. En excluant les heures de cours, combien d'heures consacrez-vous à vos études et vos travaux par semaine (en moyenne) ?

- Plus de 16 heures par semaine
- De 11 à 16 heures par semaine
- De 6 à 10 heures par semaine
- De 2 à 5 heures par semaine
- De 1 à 2 heures par semaine

Vous n'avez pas de temps à consacrer à vos études et à vos travaux en dehors des heures de cours.

10. Durant l'année scolaire, avez-vous un travail rémunéré ? Oui Non

Si oui, combien d'heures consacrez-vous à ce travail par semaine (si vous occupez plus d'un emploi, indiquez le nombre total d'heures par semaine) ?

- 1-5 heures par semaine
- 6-10 heures par semaine
- 11-15 heures par semaine
- 16-20 heures par semaine
- 21-25 heures par semaine
- 26-30 heures par semaine
- 31-35 par semaine
- 36 heures et plus par semaine

11. Vous devez indiquer dans quelle catégorie d'emploi :

- Services (Épicerie, restauration, boutique, etc.)
- Au cégep (tutorat, vie étudiante, bibliothèque, Kibboutz, etc.)
- Entraîneuse/entraîneur
- autre (à préciser) : _____

12. Quel est le plus haut niveau de scolarité atteint par :

<u>Votre mère</u>	<u>Votre père</u>
Primaire	Primaire
Secondaire (sans l'obtention du DES)	Secondaire
DES (diplôme d'études secondaires)	DES
DEP (diplôme d'études professionnelles)	DEP
AEC (attestation d'études collégiales)	AEC
DEC (diplôme d'études collégiales)	DEC
Certificat	Certificat
Baccalauréat	Baccalauréat
Maîtrise	Maîtrise
Doctorat	Doctorat

13. D'entrée de jeu, comment évaluez-vous votre niveau de compétence en ce qui concerne la maîtrise de la langue française actuellement :

Excellent Très bon Bon Acceptable Faible Très faible

14. En moyenne, dans les différents cours autres que ceux de littérature, quel est le pourcentage de points perdus pour la qualité du français (maximum de 10 %) 0-3 % 4-6 % 7-10 %

15. En ce qui concerne votre choix de carrière, indiquez l'hypothèse, parmi les suivantes, qui correspond davantage à votre situation :

Je sais exactement dans quel programme je m'inscrirai à l'université

J'ai une bonne idée de mon programme universitaire

J'hésite entre quelques programmes à l'université

J'ai une vague idée de mes choix de programmes

Je pense prendre une pause entre le cégep et l'université

Je ne pense pas aller à l'université

Je désire me réorienter dans un autre programme

autre (veuillez préciser votre réponse) :

16. Qu'est-ce qui vous motive à porter une attention particulière à la maîtrise de la langue dans vos rédactions (travaux, examens, tests de lecture, etc.) ?

17. Est-ce que vous faites des lectures pour votre plaisir personnel ?

Oui : ___ Non : ___

18. Si oui, environ combien d'heures par semaine (en moyenne) ? _____

19. Quel(s) type(s) d'ouvrages lisez-vous ? Pour chaque type d'ouvrage, vous devez entourer la fréquence.

19.1 Revues/magazines	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
19.2 Romans/récits	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
19.3 Bandes dessinées	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
19.4 Périodiques	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
19.5 Journaux	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
19.6 Poèmes	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent

19.7 Ouvrages en ligne	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
19.8 Encyclopédies	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent

20. En ce qui concerne les activités liées à la maîtrise de la langue (lecture et écriture) effectuées dans les cours de votre programme, vous devez répondre aux énoncés suivants :

En général, trouvez-vous que les activités (vous devez entourer la fréquence) :

20.1 Vous sont suffisamment expliquées pour que vous sachiez comment vous y prendre	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
20.2 Exigent de vous que vous accomplissiez différentes tâches	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
20.3 Sont en lien avec ce qui vous intéresse dans la vie	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
20.4 Comportent un défi à relever	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
20.5 Nécessitent que vous travailliez fort pour réussir	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
20.6 Exigent que vous vous serviez des connaissances acquises dans d'autres cours (éducation physique, anglais, littérature, philosophie, etc.)	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
20.7 Se déroulent en collaboration avec vos collègues de classe	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
20.8 Vous laissent assez de temps pour que vous fassiez du bon travail	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
20.9 Résultent en des travaux susceptibles d'être présentés à d'autres personnes que l'enseignant	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent

21. Vous devez répondre aux questions suivantes en entourant la lettre qui correspond davantage à votre perception :

21.1 Le cégep m'offre des défis intellectuels stimulants en matière d'apprentissage du français.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.2 Je crois que les exercices pratiques demandés au cégep relativement à l'apprentissage du français, dans le cadre de mon programme d'étude, sont essentiels à une formation collégiale de qualité.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.3 De façon générale, je crois que les travaux qu'on nous demande de réaliser dans nos cours au cégep relativement à l'apprentissage du français sont vraiment inutiles.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.4 Les cours théoriques en matière d'apprentissage de la langue sont essentiels à l'obtention d'une bonne formation collégiale.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.5 On peut difficilement réussir dans la vie si l'on ne possède pas de compétences langagières.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.6 Il est très facile de réussir professionnellement, si l'on ne possède pas un bon niveau de français.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.7 Je crois que les cours théoriques en matière d'apprentissage de la langue sont très importants pour réussir au cégep.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.8 Ce qu'on nous enseigne au cégep en matière d'apprentissage de la langue ne mérite pas qu'on y accorde autant de temps et d'efforts.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.9 Je trouve que les travaux pratiques exigés dans mes cours de littérature sont inutiles dans la démarche de mon programme d'étude.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.10 Dans mes cours, je me limite à faire les exercices obligatoires

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.11 Lorsque je fais mes travaux, j'essaie de me souvenir de ce que le professeur a dit dans les cours afin de pouvoir répondre correctement.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.12 Dans les cours théoriques, j'essaie de faire le lien entre les connaissances que j'ai déjà acquises et celles que j'apprends.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.13 Quand j'étudie, je transpose en mes propres mots les idées importantes des textes.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.14 Je révise très rarement un examen avant de le remettre au professeur.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.15 Lorsque la matière d'un cours est difficile, je ne me concentre que sur le contenu qui est facile.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.16 Lorsque j'ai un texte à lire, je commence immédiatement à le lire sans survoler préalablement la table des matières, les titres, les sous-titres ou le résumé du texte.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.17 Lorsque je suis un cours, je ne complète jamais les informations reçues en classe par les lectures personnelles sur la matière.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.18 J'utilise tout ce que j'ai appris dans mes cours et mes travaux pour faire un nouveau travail.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.19 Lorsque je prépare un examen, je me pose des questions afin de savoir si j'ai bien compris.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.20 J'essaie toujours de comprendre pourquoi j'ai eu une mauvaise note à un examen ou à un travail.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.21 Lorsque je lis un texte difficile, je m'arrête régulièrement pour organiser les informations que je viens de lire.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

21.22 Il est très rare que je planifie mon travail et la façon dont je vais procéder lorsque je commence à étudier.

Entièrement faux A B C D E Entièrement vrai

22. Vous devez maintenant répondre au questionnaire de la page suivante

*** Les énoncés de ce questionnaire se rapportent au français, non seulement dans l'ensemble de vos cours, mais également en dehors de ceux-ci. Pour chacun des énoncés, vous devez indiquer votre niveau d'accord.

Énoncés	Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
22.1 Je trouve important de lire.	1	2	3	4	5	6
22.2 La plupart du temps, j'ai de la facilité à faire des travaux écrits.	1	2	3	4	5	6
22.3 Pour qu'une aide en français soit bénéfique, il faut qu'elle respecte mon rythme.	1	2	3	4	5	6
22.4 Lire m'aide à enrichir mon vocabulaire.	1	2	3	4	5	6
22.5 Pour moi, faire des travaux écrits est une perte de temps.	1	2	3	4	5	6
22.6 Je ne sens pas le besoin de recevoir de l'aide pour m'améliorer en français écrit.	1	2	3	4	5	6
22.7 Lorsque je lis un texte pour un cours, je sens qu'il m'est permis d'interpréter ce texte à ma manière.	1	2	3	4	5	6
22.8 Chaque fois que je fais un travail de lecture, je vise une note meilleure que la précédente.	1	2	3	4	5	6
22.9 J'aime lire.	1	2	3	4	5	6
22.10 Il est important pour moi d'aller chercher l'aide dont j'ai besoin en français.	1	2	3	4	5	6
22.11 À l'écrit, d'un travail à l'autre, je cherche à exprimer de mieux en mieux mes idées.	1	2	3	4	5	6
22.12 Je sens que j'exerce sur la langue écrite un contrôle qui me permet de satisfaire aux exigences collégiales.	1	2	3	4	5	6
22.13 Il m'arrive souvent de ne pas comprendre le sens des questions écrites.	1	2	3	4	5	6
22.14 Je crois que, en développant mes habiletés de lecture, j'investis dans ma réussite professionnelle.	1	2	3	4	5	6
22.15 En général, j'ai de la difficulté à faire des travaux écrits.	1	2	3	4	5	6
22.16 Pour qu'une aide en français me soit profitable, je dois avoir mon mot à dire sur la manière de faire.	1	2	3	4	5	6
22.17 La lecture me permet d'acquérir de nouvelles connaissances.	1	2	3	4	5	6
22.18 Je trouve important de bien écrire.	1	2	3	4	5	6
22.19 Je sens la nécessité de me faire aider en français écrit.	1	2	3	4	5	6

22.20	A des questions portant sur une lecture, je me sens obligé de donner exactement les mêmes réponses que dans le corrigé.	1	2	3	4	5	6
22.21	Dans mes travaux écrits, je m'efforce constamment d'atteindre de meilleurs résultats.	1	2	3	4	5	6
22.22	À mon avis, lire est une perte de temps.	1	2	3	4	5	6
22.23	Je crois que le fait de recevoir de l'aide me permet de m'améliorer en français écrit.	1	2	3	4	5	6
22.24	Par l'écriture, je cherche à améliorer ma syntaxe.	1	2	3	4	5	6
22.25	Je sens que je contrôle tous les aspects de la langue écrite qu'on me demande d'utiliser au niveau collégial.	1	2	3	4	5	6
22.26	Je sens que j'ai des difficultés de lecture.	1	2	3	4	5	6
22.27	J'aime écrire.	1	2	3	4	5	6
22.28	Je me sens à la hauteur de la situation lorsque j'ai un travail écrit à faire.	1	2	3	4	5	6
22.29	Pour qu'une aide en français me soit bénéfique, je dois en profiter à un moment qui me convient.	1	2	3	4	5	6
22.30	En faisant de la lecture, je cherche à m'améliorer en français.	1	2	3	4	5	6
22.31	Faire des travaux écrits m'aide à préciser mes idées.	1	2	3	4	5	6
22.32	Je suis ouvert à l'idée de me faire aider en français écrit.	1	2	3	4	5	6
22.33	Je sens qu'il m'est possible d'obtenir une bonne note pour un travail de lecture, même si mes réponses diffèrent de celles du corrigé.	1	2	3	4	5	6
22.34	Chaque fois que je fais un travail écrit, je vise une note meilleure que la précédente.	1	2	3	4	5	6
22.35	J'éprouve du plaisir à améliorer la qualité du français dans mes travaux écrits.	1	2	3	4	5	6
22.36	Dans mon cas, recevoir de l'aide en français est une perte de temps.	1	2	3	4	5	6
22.37	Chaque fois que je fais un travail écrit, je cherche à m'améliorer en français.	1	2	3	4	5	6
22.38	Au niveau collégial, la langue écrite qu'on me demande d'utiliser impose des exigences qui m'échappent.	1	2	3	4	5	6

22.39	J'ai de la difficulté à trouver les réponses aux questions posées sur une lecture.	1	2	3	4	5	6
22.40	Je crois que, en développant mes habiletés de lecture, j'améliore la qualité de mon français.	1	2	3	4	5	6
22.41	En général, je me sens compétent lorsqu'il s'agit de faire des travaux écrits.	1	2	3	4	5	6
22.42	Pour qu'une aide en français me soit profitable, je dois avoir mon mot à dire sur la méthode utilisée.	1	2	3	4	5	6
22.43	Un travail écrit est pour moi une occasion d'apprendre.	1	2	3	4	5	6
22.44	Je trouve important de faire des travaux écrits pour développer ma culture.	1	2	3	4	5	6
22.45	J'ai besoin qu'on m'aide pour régler mes difficultés en français.	1	2	3	4	5	6
22.46	Je sens que mon interprétation d'un texte doit être identique à celle de mes professeurs.	1	2	3	4	5	6
22.47	Dans un travail portant sur une lecture, je m'efforce constamment d'atteindre de meilleurs résultats.	1	2	3	4	5	6
22.48	J'aime la langue française.	1	2	3	4	5	6
22.49	L'aide en français écrit est utile pour tous mes cours.	1	2	3	4	5	6
22.50	Je lis pour développer ma culture personnelle.	1	2	3	4	5	6
22.51	Je sens que je ne contrôle pas tous les aspects de la langue écrite qu'on me demande d'utiliser au niveau collégial.	1	2	3	4	5	6
22.52	La plupart du temps, je considère comme faciles les lectures que j'ai à faire pour mes cours.	1	2	3	4	5	6

23. Pour chacun des énoncés, vous devez entourer la fréquence :

23.1 Je fais les problèmes pratiques que le professeur suggère de résoudre en dehors de la classe.	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
23.2 Quand je me prépare pour un examen, j'essaie d'imaginer les questions que pourrait me poser le professeur.	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
23.3 Je sélectionne par écrit les éléments importants lorsque je lis un texte.	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
23.4 Je prends des notes personnelles pendant une activité pratique (cas pratiques, simulations...).	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
23.5 Je participe aux discussions en classe pour m'aider à comprendre.	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
23.6 Je fais les lectures que le professeur suggère de réaliser en dehors de la classe.	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
23.7 Pour me préparer aux examens, je recopie mes notes de cours telles quelles.	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
23.8 Quand j'étudie, je cherche à retenir une foule de connaissances.	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
23.9 Quand je réponds aux examens, je transcris fidèlement ce que j'avais dans mes notes.	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
23.10 Je commence l'étude de mon examen une journée avant.	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
23.11 Pour me préparer à l'examen, je mémorise mes notes telles qu'écrites.	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
23.12 J'ai de la difficulté à répondre aux questions d'examens quand mes professeurs utilisent d'autres mots que ceux utilisés en classe.	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
23.13 Pour me préparer à un examen, je lis mes notes à quelques reprises sans les résumer.	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
23.14 J'étudie par cœur la matière que je ne comprends pas.	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
23.15 Pour me préparer aux examens, je fais la lecture de mes notes à haute voix.	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
23.16 Quand j'écoute le professeur, c'est pour mieux retenir par cœur des connaissances sur divers sujets.	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent
23.17 Je prépare rarement mes examens : j'écoute en classe, ça me suffit.	Jamais	Rarement	Parfois	Assez souvent	Très souvent

24. À votre avis, quel niveau de maîtrise de la langue les élèves doivent-ils atteindre au terme de leurs études collégiales dans le programme Sciences humaines ? Veillez entourer le niveau qui convient le mieux à votre opinion.

Vous devez également justifier vos réponses.

- Entrée à l'université : faible moyen fort

Justification :

- Marché du travail : faible moyen fort

Justification :

- Exercice de la citoyenneté : faible moyen fort

Justification :

25. Jusqu'à quel point pensez-vous posséder les habiletés suivantes ? (Veillez entourer vos bonnes réponses) :

25.1 Analyser et expliquer des textes littéraires	Parfaitement	Très bien	Moyennement	Peu	Pas du tout
25.2 Rendre compte par écrit de façon structurée	Parfaitement	Très bien	Moyennement	Peu	Pas du tout
25.3 Rendre compte par écrit de façon cohérente	Parfaitement	Très bien	Moyennement	Peu	Pas du tout
25.4 Rendre compte par écrit dans une langue correcte	Parfaitement	Très bien	Moyennement	Peu	Pas du tout
25.5 Capacité à organiser logiquement sa pensée	Parfaitement	Très bien	Moyennement	Peu	Pas du tout
25.6 Maîtriser les règles de base dans un discours	Parfaitement	Très bien	Moyennement	Peu	Pas du tout
25.7 Argumenter sur le plan de la cohérence et de la pertinence	Parfaitement	Très bien	Moyennement	Peu	Pas du tout

26. Jusqu'à quel point pensez-vous que le programme de Sciences humaines vous prépare à développer ces habiletés ? (Veuillez entourer vos bonnes réponses) :

26.1 Analyser et expliquer des textes littéraires	Parfaitement	Très bien	Moyennement	Peu	Pas du tout
26.2 Rendre compte par écrit de façon structurée	Parfaitement	Très bien	Moyennement	Peu	Pas du tout
26.3 Rendre compte par écrit de façon cohérente	Parfaitement	Très bien	Moyennement	Peu	Pas du tout
26.4 Rendre compte par écrit dans une langue correcte	Parfaitement	Très bien	Moyennement	Peu	Pas du tout
26.5 Capacité à organiser logiquement sa pensée	Parfaitement	Très bien	Moyennement	Peu	Pas du tout
26.6 Maîtriser les règles de base dans un discours	Parfaitement	Très bien	Moyennement	Peu	Pas du tout
26.7 Argumenter sur le plan de la cohérence et de la pertinence	Parfaitement	Très bien	Moyennement	Peu	Pas du tout

27. Veuillez indiquer l'importance que vous accordez à chacune des disciplines suivantes (veuillez entourer vos bonnes réponses) :

27.1 Anglais	Très importante	Importante	Neutre	Peu importante	Pas du tout importante
27.2 Français	Très importante	Importante	Neutre	Peu importante	Pas du tout importante
27.3 Mathématiques	Très importante	Importante	Neutre	Peu importante	Pas du tout importante
27.4 Philosophie	Très importante	Importante	Neutre	Peu importante	Pas du tout importante
27.5 Éducation physique	Très importante	Importante	Neutre	Peu importante	Pas du tout importante
27.6 Cours spécifiques (géographie, histoire, sciences politiques, psychologie, économie et sociologie)	Très importante	Importante	Neutre	Peu importante	Pas du tout importante

28. Comment considérez-vous la langue française dans (veuillez entourer vos bonnes réponses) :

28.1 Votre vie personnelle	Très importante	Importante	Neutre	Peu importante	Pas du tout importante
28.2 Votre vie scolaire	Très importante	Importante	Neutre	Peu importante	Pas du tout importante
28.3 Votre future vie professionnelle	Très importante	Importante	Neutre	Peu importante	Pas du tout importante
28.4 Votre vie citoyenne	Très importante	Importante	Neutre	Peu importante	Pas du tout importante
28.5 Dans le programme Sciences humaines	Très importante	Importante	Neutre	Peu importante	Pas du tout importante

29. Par ordre d'importance, indiquez toutes les ressources que vous consultez lorsque vous devez réviser la qualité de la langue dans une production écrite. Vous devez indiquer « 1 » pour la principale ressource, en continuant ainsi jusqu'à ce que vous ayez indiqué l'ensemble de vos ressources. Il est donc possible que certaines cases restent vides.

Vous-même

Un(e) ami(e)

Un membre de ta famille

Une ressource externe

Le Centre d'étude et d'aide Coup de pouce

autre : _____

30. À votre connaissance, quels moyens et/ou ressources et/ou outils sont à votre disposition, au Cégep de Baie-Comeau, pour améliorer la qualité de la langue ? Vous devez en nommer quelques-uns :

31. Personnellement, quels moyens et/ou ressources et/ou outils utilisez-vous pour favoriser la maîtrise de la langue dans vos productions écrites ? Vous devez les nommer :

Merci de votre collaboration !

ANNEXE B

Schéma d'entrevue du groupe d'entretien

Questionnaire pour le groupe d'entretien

Date : Le mardi 12 avril 2016, de 10h à 11h30, au local C-117 E

Nombre de participantes et de participants : 5

L'importance du français

1. Que veut dire pour vous avoir une bonne maîtrise de la langue ?
2. Qu'est-ce qui forge votre perception par rapport à l'importance de la maîtrise de la langue ?
 - a. Qu'est-ce qui peut venir à l'encontre de la perception favorable de la maîtrise de la langue ?
3. Est-ce que vous croyez que la maîtrise de la langue est importante dans toutes les professions ?
 - a. Est-ce qu'il y a des professions pour lesquelles la maîtrise de la langue est plus importante ?
 - b. Y a-t-il des secteurs davantage concernés ?
 - c. Y a-t-il des sphères où la maîtrise de la langue n'est pas nécessaire ?
 - d. Est-ce qu'il y a des domaines d'études où la maîtrise de la langue est davantage importante ? Lesquels ?
4. Est-ce que la maîtrise de la langue est importante pour l'exercice de la citoyenneté. Vous devez justifier votre réponse.

Les enseignantes et enseignants

5.
 - a. Les enseignantes et les enseignants parlent-ils de l'importance de la maîtrise de la langue dans un cadre extrascolaire (vie citoyenne, milieu de travail, université, etc.). Si oui, nommez les contextes.
 - b. Comment les enseignantes et les enseignants du département Sciences humaines influencent-ils votre perception de la maîtrise de la langue ? Indiquez des moyens, des actions ou des comportements concrets.

ANNEXE C

Lettre d'autorisation de la Direction des études

DEMANDE D'AUTORISATION DE LA DIRECTION DES ÉTUDES POUR LA
COLLECTE DE DONNÉES

Titre du projet de recherche :

Analyse des facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la
langue des élèves de Sciences humaines

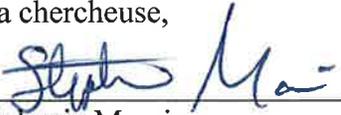
Résumé du projet :

Le thème de cet essai concerne la perception de l'importance de la langue des élèves du collégial, plus spécifiquement pour le programme de Sciences humaines. Au cours des dernières années, de nombreuses mesures ont été prises afin de favoriser une meilleure maîtrise de la langue. Par contre, dans la réalité, il y a toujours des lacunes en ce qui concerne la maîtrise de la langue des élèves du collégial. Le cadre de référence présentera le concept central de la recherche, qui est la perception. Les modèles et théories de Viau (1994, 2009), Biggs (1988), Barbeau (1993, 1994) et Chartrand et Prince (2009) serviront de point d'assise pour cette recherche. En ce qui concerne la méthodologie, il s'agit ici d'une recherche à dominante qualitative descriptive, utilisant une approche mixte. Deux méthodes de collecte de données seront utilisées afin de recueillir les informations essentielles, auprès des participantes et des participants, le questionnaire et le groupe d'entretien. Le questionnaire sera administré en classe à deux groupes du cours Initiation pratique à la méthodologie des Sciences humaines, pour une durée de 20 minutes. Les participantes et les participants devront signer un formulaire de consentement et ils seront informés qu'ils ne sont pas obligés de participer à la recherche et qu'ils peuvent se retirer en tout temps. En ce qui concerne le groupe d'entretien, celui-ci sera organisé avec des élèves volontaires, pour une durée de deux heures, durant la période commune de mardi avant-midi.

Par la présente, j'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi et expliquées par la chercheuse,



Linda Côté
Directrice des études
Cégep de Baie-Comeau



Stéphanie Marois
Chercheuse dans le cadre de la
maîtrise en enseignement au collégial de
l'Université de Sherbrooke (MEC)

ANNEXE D

**Formulaire de demande de certification éthique du
Cégep de Baie-Comeau**

Demande de certificat éthique

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CÉR) du Cégep de Baie-Comeau

1. Identification du chercheur responsable de projet :

- 1.1 Nom :**
Stéphanie Marois
- 1.2 Affiliation :**
Université de Sherbrooke (PERFORMA)
- 1.3 Courriel :**
smarois@cegep-baie-comeau.qc.ca
- 1.4 Numéro de téléphone :**
(418) 589-5707, poste 237

2. Identification du ou des chercheurs associés :

- 2.1 Nom :**
- 2.2 Affiliation :**
- 2.3 Courriel :**
- 2.4 Numéro de téléphone :**

3. Titre du projet de recherche :

Analyse des facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue des élèves de Sciences humaines

4. Source (s) de financement :

Aucune

5. Durée prévue du projet :

- 5.1 Début :**
- 5.2 Fin :**

Août 2015

Mai 2016

6. Objectif (s) de la recherche :

Objectif général : décrire les facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue par les élèves de Sciences humaines.

Objectifs spécifiques :

1. Dresser un portrait juste sur la perception de l'importance de la maîtrise des élèves de Sciences humaines.
2. Identifier les facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue.
3. Différencier entre les élèves ayant des calibres scolaires différents (par exemple : fort, moyen et faible; Legendre, 2006; Sanchez, 1990) les facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue.

7. Description des participants à la recherche :

Les élèves volontaires des deux groupes du cours Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines (300-300-RE), soit entre 50 et 60 élèves des trois profils du programme

8. Méthode de recrutement des participants :

Pour le questionnaire, le recrutement sera effectué en classe, avec l'accord de l'enseignant titulaire. À ce moment là, la chercheuse procèdera à la présentation de la recherche, la signature du formulaire de consentement et la présentation des aspects éthiques de la recherche. Pour la deuxième phase, le groupe d'entretien, le recrutement sera effectué par MIO, parmi les élèves ayant complété le questionnaire. Les élèves devront être volontaires pour les deux méthodes.

9. Caractéristiques d'inclusion et d'exclusion des participants :

L'ensemble des élèves volontaires des deux groupes du cours, incluant les trois profils.

10. Lieu de réalisation de la recherche :

Cégep de Baie-Comeau (salle de classe et local d'enregistrement du département de TES)

11. Méthodologie de la recherche :**11.1 Méthodes de cueillette des données :**

Questionnaire et groupe d'entretien

11.2 Nature des entrevues, des observations ou des tests :

Questionnaire en format papier (20 minutes) et groupe d'entretien (durée de deux heures, durant la période commune du mardi avant-midi)

12. Mesures pour assurer la confidentialité des sujets et des données les concernant :

Même si les élèves devront indiquer leur nom et leur numéro de DA, les données seront compilées dans un fichier Excel où des numéros seront attribués aux

différents questionnaires. Cette liste sera accessible uniquement à la chercheuse. Dans l'essai, aucun nom ne sera mentionné, autant pour le questionnaire que pour l'enregistrement vidéo du groupe d'entretien. Il sera donc impossible de retracer les réponses des participantes et des participants. Pour ce qui est de l'enregistrement du groupe d'entretien, la chercheuse sera seule avec les élèves et l'enregistrement sera conservé de façon sécuritaire, dans un classeur barré situé dans le bureau de la chercheuse.

- 13. Lieu, procédure et durée de conservation des données :**
Les questionnaires et l'enregistrement seront conservés dans un classeur barré situé dans le bureau de la chercheuse. Il en sera de même pour les données numériques, qui seront protégées par un code d'accès qui sera connu uniquement par la chercheuse. Les données seront conservées durant 5 ans.
- 14. Date prévue de destruction des données (5 ans) :**
décembre 2020
- 15. Risques et bénéfices associés à la recherche (psychologiques, physiques, sociaux ou autres) :**
Aucun
- 16. Aide offerte pour chacun des risques présentés :**
- 17. Compensations financières :**
Aucune. Par contre, deux certificats cadeaux seront tirés pour chacune des méthodes de collecte de données (20\$ à la COOP du Cégep de Baie-Comeau). Les élèves qui participeront au groupe d'entretien auront droit à des collations et des breuvages, étant donné la durée de deux heures.
- 18. Formulaire de consentement (joindre une copie du document remis aux participants) :**

19. Annexes à inclure si lesdits documents existent :

- Texte de la demande de subvention, s'il y a lieu. Ce document sera transmis aux membres du CÉR.
- Questionnaire, canevas d'entrevue, grilles d'observation, instruments de mesure qui serviront à la cueillette des données.
- Lettres et affiches de présentation de la recherche, à des fins de recrutement des participants.

ANNEXE E

Certification éthique du Cégep de Baie-Comeau



Cégep de
Baie-Comeau

Certificat d'éthique

Le présent certificat atteste que le projet de recherche numéro : 2015-01

intitulé :

a été évalué en comité régulier (ou en comité restreint)

lors d'une réunion tenue le 2 sept. 2015, et 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 Baie-Comeau respectent les principes et les règles régissant la recherche avec des sujets humains.

Ce certificat est valide du 1^{er} août 2015 au 30 juin 2016 et engage le chercheur à respecter les procédures de suivi du projet.

Émis à Baie-Comeau, ce 2 septembre 2015

Renaud Gagnon
_____, président(e) du comité

Tout changement au protocole visé par le présent certificat doit être soumis au CÉR pour une nouvelle approbation.

Le 1er septembre 2015

OBJET : Émission du certificat d'éthique

Madame, Monsieur,

C'est avec plaisir que je vous informe que le CÉR du Cégep de Baie-Comeau émet un certificat d'éthique pour votre projet de recherche « ANALYSE DES FACTEURS... ». Nous vous conseillons fortement d'en conserver une copie papier ainsi qu'une copie électronique. Le CÉR conserve aussi un exemplaire de ce document.

Ce certificat atteste du respect de l'éthique pour votre projet de recherche tel que présenté lors de votre demande. Il est de votre responsabilité de nous aviser de tout changement significatif afin que votre recherche soit réévaluée par notre comité. Au besoin, un nouveau certificat vous sera émis à la suite de cette évaluation.

De plus, le CÉR doit assurer un suivi du déroulement de projet. C'est pourquoi vous devrez remplir un formulaire de suivi qui vous sera remis en cours de projet ainsi qu'à sa fin. Il est de votre responsabilité de les compléter et de nous les transmettre.

Bon succès.

CL/se


Président(e) du CÉR du
Cégep de Baie-Comeau

¹ Analyse des facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue des élèves de sciences en langues.

ANNEXE F

**Formulaire de consentement à participer au
questionnaire**

Formulaire de consentement à participer à un projet de recherche

1. Titre du projet de recherche :

Analyse des facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue des élèves de Sciences humaines

2. Chercheur (s) ou chercheuse (s) responsable (s) :

Stéphanie Marois

3. Description du projet de recherche (lieu, cours, titre) :

Projet de recherche réalisé dans le but de compléter le diplôme de maîtrise en enseignement collégial de l'Université de Sherbrooke (essai). L'objectif est de recueillir des informations auprès des élèves de Sciences humaines, afin de connaître leurs perceptions en lien avec la maîtrise de la langue. La collecte de données s'effectuera durant la session d'automne 2015, dans le cadre du cours Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines (300-300-RE).

4. Description des différentes étapes du projet :

Le présent formulaire de consentement concerne uniquement la participation au questionnaire, pour les élèves volontaires, d'une durée approximative de 30 minutes.

5. Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices pour le ou les sujets :

Oui Non

Si oui, lesquels?

6. Y a-t-il des conséquences prévisibles à l'après projet ?

Oui Non

Si oui, lesquelles?

7. Les participantes et participants recevront-ils une compensation?

Oui Non

8. Quels sont les droits des participantes et des participants?

Les participantes et participants ont le droit de ne pas participer à la recherche. De plus, ils peuvent se retirer en tout temps, même après avoir complété le questionnaire. Les données seront conservées de façon à assurer la confidentialité. Dans le rapport de recherche, aucun nom ne sera mentionné. Aucune information ne permettra de retracer les participantes et les participants également.

Consentement

J'ai lu et compris le présent formulaire qui expose les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation au projet de recherche intitulé :

Analyse des facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue des élèves de Sciences humaines

J'accepte librement de participer et je suis au courant que je peux me retirer en tout temps, sans justification, sans pénalité, ni préjudice. Je peux également refuser de répondre à certaines questions. Les informations recueillies n'auront aucune répercussion et aucun effet sur l'évaluation que j'aurai pour le cours associé à ce projet.

Je m'engage à respecter et préserver la confidentialité des renseignements dont je prendrai connaissance dans le cadre de cette étude.

Signature du participant

Date

ANNEXE G

Formulaire de consentement à participer au groupe d'entretien

Formulaire de consentement à participer à un projet de recherche

1. Titre du projet de recherche :

Analyse des facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue des élèves de Sciences humaines

2. Chercheur (s) ou chercheuse (s) responsable (s) :

Stéphanie Marois

3. Description du projet de recherche (lieu, cours, titre) :

Projet de recherche réalisé dans le but de compléter le diplôme de maîtrise en enseignement collégial de l'Université de Sherbrooke (essai). L'objectif est de recueillir des informations auprès des élèves du programme Sciences humaines, afin de connaître leurs perceptions en lien avec la maîtrise de la langue. La collecte de données s'effectuera durant la session d'automne 2015 et hiver 2016. À la suite de la participation au questionnaire, le présent formulaire de consentement concerne la participation au groupe d'entretien, dont la discussion sera enregistrée. De cette façon, les données analysées à la suite du questionnaire seront approfondies et il sera possible pour les participantes et participants d'échanger sur différents aspects entourant la maîtrise de la langue.

4. Description des différentes étapes du projet :

Le présent formulaire de consentement concerne uniquement la participation au groupe d'entretien, avec quelques participantes et participants. L'enregistrement aura lieu durant la période commune du mardi avant-midi, pour une durée d'environ une heure trente minutes.

<p>5. Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices pour le ou les sujets : Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> Si oui, lesquels?</p>
<p>6. Y a-t-il des conséquences prévisibles à l'après projet ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/> Si oui, lesquelles?</p>
<p>7. Les participantes et participants recevront-ils une compensation? Oui <input type="checkbox"/> Non <input checked="" type="checkbox"/></p>
<p>8. Quels sont les droits des participantes et des participants?</p> <p>Les participantes et participants ont le droit de ne pas participer à la recherche. De plus, ils peuvent se retirer en tout temps. Les données seront conservées de façon à assurer la confidentialité. Dans le rapport de recherche, aucun nom ne sera mentionné. Aucune information ne permettra de retracer les participantes et les participants également. La chercheuse sera la seule personne à avoir accès aux données numériques et à l'enregistrement, qui seront conservés sous clés et avec un code d'accès.</p>

Consentement

J'ai lu et compris le présent formulaire qui expose les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation au projet de recherche intitulé :
 Analyse des facteurs constitutifs de la perception de l'importance de la maîtrise de la langue des élèves de Sciences humaines

J'accepte librement de participer et je suis au courant que je peux me retirer en tout temps, sans justification, sans pénalité, ni préjudice. Je peux également refuser de répondre à certaines questions. Les informations recueillies n'auront aucune répercussion et aucun effet sur l'évaluation que j'aurai pour le cours associé à ce projet.

Je m'engage à respecter et préserver la confidentialité des renseignements dont je prendrai connaissance dans le cadre de cette étude.

Signature du participant

Date