



**Représentations d'élèves de 4^e et de 5^e secondaire à propos des pratiques
de lecture et d'écriture en *français* et de leurs compétences en lecture et
en écriture**

Mémoire

Sandra Roy-Mercier

Maitrise en didactique

Maitre ès arts (M.A.)

Québec, Canada

© Sandra Roy-Mercier, 2013

Résumé

Si des recherches ont montré que plusieurs élèves ont des difficultés avec la maîtrise¹ des aspects formels de l'écrit, peu d'entre elles documentent ce qui est fait en classe pour développer leurs compétences en lecture et en écriture et informent sur leurs représentations sur ces compétences. Notre recherche vise d'abord à brosser un portrait des pratiques de lecture et d'écriture en *français* telles que décrites par les élèves, puis à décrire et comprendre leurs représentations sur leurs compétences à l'écrit. Pour ce faire, nous avons analysé et croisé des données issues de l'enquête *État des lieux de l'enseignement du français* avec celles issues de sept entretiens avec des élèves de 4^e secondaire. L'analyse révèle que nos sujets ont une conscience étonnante des processus cognitifs qui sous-tendent la lecture et l'écriture et qu'ils suggèrent des pistes intéressantes pour l'enseignement qui s'apparentent souvent à ce que proposent les recherches en didactique du français.

¹ Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

Table des matières

| | |
|---|------------|
| RÉSUMÉ..... | III |
| TABLE DES MATIÈRES..... | V |
| LISTE DES TABLEAUX..... | IX |
| REMERCIEMENTS | XI |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1 – LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE | 3 |
| 1.1. L'IMPORTANCE DE DÉVELOPPER LA LITTÉRATIE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE | 3 |
| 1.2. UN PROGRAMME DE FORMATION AXÉ SUR LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES..... | 6 |
| 1.3. LES PERFORMANCES À L'ÉCRIT DES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS DEPUIS 1985 | 8 |
| 1.3.1. Les compétences des élèves en lecture..... | 8 |
| 1.3.2. Les compétences des élèves en écriture | 10 |
| 1.4. LES LIENS ENTRE REPRÉSENTATIONS ET COMPÉTENCES | 12 |
| 1.5. NOS QUESTIONS DE RECHERCHE..... | 13 |
| CHAPITRE 2 – LE CADRE CONCEPTUEL | 15 |
| 2.1. LE CONCEPT DE REPRÉSENTATION..... | 15 |
| 2.1.1. De la psychologie sociale à la didactique du français | 15 |
| 2.1.2. L'apport de l'étude des représentations en didactique du français..... | 17 |
| 2.1.3. Les limites de l'étude des représentations en didactique..... | 19 |
| 2.2. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE | 19 |
| 2.2.1. L'émergence du concept de compétence en didactique du français | 20 |
| 2.2.2. La compétence scripturale..... | 21 |
| 2.3. LES RELATIONS ENTRE REPRÉSENTATIONS ET COMPÉTENCES | 24 |
| 2.4. LE CONCEPT DE PRATIQUE | 28 |
| 2.4.1. L'intérêt de l'étude des pratiques en didactique du français | 29 |
| 2.4.2. La discipline <i>français</i> : lieu d'apprentissage et d'objectivation de pratiques langagières..... | 29 |
| 2.5. LES RELATIONS ENTRE REPRÉSENTATIONS, COMPÉTENCES ET PRATIQUES | 31 |
| CHAPITRE 3 – LES PRATIQUES SCOLAIRES, LES REPRÉSENTATIONS ET LES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES À PROPOS DE L'ÉCRIT..... | 33 |
| 3.1. LES RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS PORTANT SUR LA LECTURE | 33 |
| 3.1.1. Les pratiques scolaires de lecture..... | 34 |
| 3.1.2. Les représentations des élèves à propos de la lecture..... | 36 |
| 3.1.3. Les représentations des élèves à propos de leurs compétences en lecture..... | 38 |
| 3.2. LES RECHERCHES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS PORTANT SUR L'ÉCRITURE..... | 40 |
| 3.2.1. Les pratiques d'écriture scolaires | 41 |
| 3.2.2. Les représentations des élèves à propos de l'écriture..... | 42 |
| 3.2.3. Les représentations des élèves à propos de leurs compétences en écriture | 44 |
| 3.3. CONCLUSION..... | 46 |
| CHAPITRE 4 – LE PROCESSUS ET LES OUTILS DE LA RECHERCHE | 47 |
| 4.1. UNE RECHERCHE DESCRIPTIVE..... | 47 |
| 4.2. LES QUESTIONNAIRES DE LA RECHERCHE <i>ÉLEF</i> | 47 |
| 4.2.1. L'élaboration des questionnaires..... | 48 |
| 4.2.2. La composition des questionnaires..... | 48 |
| 4.2.3. La passation des questionnaires | 49 |
| 4.2.4. Les échantillons d'élèves et d'enseignants | 50 |
| 4.3. LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES | 51 |
| 4.3.1. Les analyses bivariées | 52 |
| 4.3.2. Les grilles d'analyse des données quantitatives | 54 |

| | |
|---|------------|
| 4.4. LES ENTRETIENS..... | 56 |
| 4.5. LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES..... | 57 |
| 4.5.1. Les grilles d'analyse des entretiens | 57 |
| 4.6. LES LIMITES RELATIVES À LA COMBINAISON DE DONNÉES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES..... | 59 |
| CHAPITRE 5 – L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE « ÉLÈVES » DE LA RECHERCHE ÉLEF..... | 61 |
| 5.1. LES PRATIQUES DÉCLARÉES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE EN <i>FRANÇAIS</i> | 61 |
| 5.1.1. L'utilisation du manuel de français et du cahier d'exercices..... | 62 |
| 5.1.2. La place des activités de lecture et d'écriture en <i>français</i> | 63 |
| 5.1.3. Les pratiques d'évaluation de la lecture et de l'écriture en <i>français</i> | 66 |
| 5.1.4. Nos constats sur les pratiques de lecture et d'écriture en <i>français</i> | 68 |
| 5.2. LES COMPÉTENCES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE DÉCLARÉES PAR LES ÉLÈVES..... | 68 |
| 5.2.1. Les compétences des élèves en lecture..... | 68 |
| 5.2.2. Les compétences des élèves en écriture | 73 |
| 5.2.3. Les résultats scolaires déclarés par les élèves et leurs représentations sur leurs compétences en lecture et en écriture..... | 78 |
| 5.2.4. Nos constats sur les compétences déclarées par les élèves..... | 81 |
| 5.3. LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES SUR LES PRATIQUES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE EN <i>FRANÇAIS</i> | 82 |
| 5.3.1. L'importance que les élèves accordent à la lecture et à l'écriture par rapport à la communication orale | 82 |
| 5.3.2. Nos constats sur les représentations des élèves à propos des pratiques de lecture et d'écriture en <i>français</i> | 90 |
| 5.4. LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES À PROPOS DU DÉVELOPPEMENT DE LEURS COMPÉTENCES | 90 |
| 5.4.1. Ce à quoi il faut accorder de l'importance en lecture | 90 |
| 5.4.2. Ce à quoi il faut accorder de l'importance en écriture..... | 95 |
| 5.4.3. Nos constats sur ce à quoi les élèves accordent de l'importance pour le développement de leurs compétences..... | 100 |
| 5.5. NOS PRINCIPAUX CONSTATS DE L'ENQUÊTE <i>ÉLEF</i> | 101 |
| CHAPITRE 6 – L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES ENTRETIENS MENÉS AVEC SEPT ÉLÈVES DE 4^E SECONDAIRE..... | 103 |
| 6.1. COMMENT LES ÉLÈVES SE REPRÉSENTENT-ILS LES PRATIQUES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE EN <i>FRANÇAIS</i> ? | 103 |
| 6.1.1. Les pratiques de lecture en <i>français</i> | 104 |
| 6.1.2. Les pratiques d'écriture en <i>français</i> | 108 |
| 6.1.3. Quelques constats : comment les élèves se représentent-ils les pratiques de lecture et d'écriture en <i>français</i> ? | 116 |
| 6.2. COMMENT LES ÉLÈVES SE REPRÉSENTENT-ILS LEURS COMPÉTENCES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE? .. | 117 |
| 6.2.1. Les compétences des élèves en lecture..... | 118 |
| 6.2.2. Les compétences des élèves en écriture | 123 |
| 6.2.3. Quelques constats : comment les élèves se représentent-ils leurs compétences en lecture et en écriture? | 133 |
| 6.3. NOS PRINCIPAUX CONSTATS ISSUS DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS..... | 134 |
| 6.3.1. Des pratiques de lecture répétitives | 134 |
| 6.3.2. Une vision de la lecture marquée par ses aspects affectifs | 135 |
| 6.3.3. Apprendre à lire, une démarche individuelle..... | 135 |
| 6.3.4. Un processus d'écriture linéaire induit par les pratiques scolaires | 135 |
| 6.3.5. Une obsession pour les aspects linguistiques de l'écrit qui minorise les autres composantes du <i>savoir-écrire</i> | 135 |
| 6.3.6. L'enseignant de français, seulement un modèle?..... | 136 |
| 6.3.7. Des liens entre lecture et écriture | 136 |
| CONCLUSION..... | 137 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 145 |

| | |
|--|------------|
| ANNEXE A – QUESTIONNAIRE « ÉLÈVES » DE L'ENQUÊTE <i>ÉLEF</i> | 161 |
| ANNEXE B – GRILLES D'ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES..... | 175 |
| ANNEXE C – ENTRETIENS AVEC CÉLESTE, CASSANDRE ET CÉCILE, TIRÉS DU MÉMOIRE DE MAITRISE DE A. EL BAKKAR (2007) | 265 |
| ANNEXE D – ENTRETIENS AVEC DENIS, DENISE, FÉLICIA ET FÉLICIEN, TIRÉS DU MÉMOIRE DE MAITRISE DE A. GILBERT (2008)..... | 320 |

Liste des tableaux

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Fréquence d'utilisation du manuel de français et du cahier d'exercices | 62 |
| Tableau 2 : Fréquence des activités en <i>français</i> | 63 |
| Tableau 3 : Fréquence de l'exercice de grammaire et de la dictée en 2008 et en 1985 | 64 |
| Tableau 4 : Fréquence de la compréhension de lecture en 2008 et en 1985 | 64 |
| Tableau 5 : Fréquence des activités de production écrite en 2008 et en 1985 | 66 |
| Tableau 6 : Fréquence des activités de lecture et d'écriture pour l'évaluation | 67 |
| Tableau 7 : Résultats scolaires des élèves en lecture depuis le début de l'année selon le sexe, le niveau scolaire et le programme d'études | 68 |
| Tableau 8 : Capacité à comprendre les textes lus dans l'ensemble des cours en 2008 et en 1985 | 70 |
| Tableau 9 : Capacité des finissants du secondaire à comprendre les textes à lire dans leurs cours selon les élèves et les enseignants | 71 |
| Tableau 10 : Le développement du goût de la lecture chez les finissants du secondaire selon les élèves, leur sexe, leur niveau scolaire et selon les enseignants | 72 |
| Tableau 11 : Proportions d'élèves <i>tout à fait d'accord</i> pour dire que les finissants n'ont pas développé le goût de la lecture en 2008 et en 1985 | 72 |
| Tableau 12 : Résultats scolaires des élèves en écriture depuis le début de l'année selon le sexe, le niveau scolaire et le programme d'études | 73 |
| Tableau 13 : Proportion d'élèves déclarant structurer l'information et écrire en faisant moins de dix fautes par page <i>facilement</i> ou <i>très facilement</i> selon le sexe, le programme d'études et le niveau scolaire | 74 |
| Tableau 14 : Capacité des élèves à structurer leurs textes et à écrire en faisant moins de dix fautes par page en 2008 et en 1985 | 76 |
| Tableau 15 : Capacité à écrire convenablement des finissants du secondaire selon les élèves, leur niveau scolaire et selon les enseignants | 76 |
| Tableau 16 : Capacité à écrire convenablement des finissants du secondaire selon les élèves en 2008 et en 1985 | 77 |
| Tableau 17 : Connaissance de la grammaire des finissants du secondaire selon les élèves et les enseignants | 78 |
| Tableau 18 : Proportion d'élèves répondant pouvoir accomplir les actions avec facilité selon les résultats déclarés en lecture | 79 |
| Tableau 19 : Proportion d'élèves répondant accomplir les actions avec facilité selon les résultats déclarés en écriture | 79 |
| Tableau 20 : Proportion d'élèves répondant pouvoir accomplir les actions <i>très facilement</i> selon les résultats déclarés en lecture | 80 |
| Tableau 21 : Proportion d'élèves répondant pouvoir accomplir les actions avec facilité selon les résultats déclarés en écriture | 80 |
| Tableau 22 : Activités en ordre d'importance de l'avis des élèves | 83 |
| Tableau 23 : Rang attribué par les élèves à chacune des activités | 84 |
| Tableau 24 : Activité la plus importante selon la capacité des élèves à écrire un texte en faisant moins de dix fautes par page | 85 |
| Tableau 25 : Activité la plus importante selon la capacité des élèves à comprendre les textes lus | 85 |
| Tableau 26 : Activité la plus importante selon les résultats en écriture depuis le début de l'année scolaire | 86 |
| Tableau 27 : Activité la plus importante selon le niveau scolaire | 87 |
| Tableau 28 : Activité choisie comme la plus utile pour améliorer ses compétences en <i>français</i> .. | 88 |

| | |
|--|----|
| Tableau 29 : Activité la plus utile selon les élèves, leur sexe et leur niveau scolaire | 89 |
| Tableau 30 : Pratiques privilégiées par les élèves pour le développement de la compétence à lire | 91 |
| Tableau 31 : Pratiques de lecture auxquelles élèves et enseignants accordent une <i>très grande importance</i> ou une <i>grande importance</i> | 92 |
| Tableau 32 : Pratiques de lecture privilégiées par les élèves pour le développement de la compétence à lire en 2008 et en 1985 | 93 |
| Tableau 33 : Pratiques d'écriture privilégiées par les élèves pour le développement des compétences à écrire | 96 |
| Tableau 34 : Pratiques d'écriture privilégiées par les élèves pour le développement de la compétence à écrire en 2008 et en 1985 | 97 |
| Tableau 35 : Importance accordée aux différents éléments dans la correction des travaux d'écriture par l'enseignant de l'avis des élèves | 98 |
| Tableau 36 : Importance accordée aux différents éléments dans la correction des travaux d'écriture par l'enseignant | 99 |

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier mes parents, Louise et Gaston, qui m'encouragent à faire ce que j'aime, et ce, à mes propres conditions. Merci à ma mère pour son écoute et à mon père pour ses enseignements sur l'importance de bien faire les choses et sur les moyens à prendre pour y arriver. Je ne saurais passer sous silence la contribution, bien involontaire, de mon petit frère, Samuel, qui m'a fait comprendre que l'école mérite qu'on la repense pour qu'elle permette à chacun de se réaliser, même à ceux qui y cadrent difficilement.

Mes plus grands remerciements vont à ma directrice de recherche, madame Suzanne-G. Chartrand, pour qui j'ai le plus grand respect et une grande admiration. Elle m'a témoigné sa confiance en m'invitant à m'impliquer dans une multitude de projets qui ont enrichi mon parcours scientifique et culturel. Une femme de cœur, qui, par son enthousiasme, ses convictions et son ardeur au travail, fait des gens qu'elle côtoie de meilleurs humains.

Je remercie madame Marion Sauvaire, professeure à l'Université Laval, qui a lu ce mémoire et pris de son temps pour le commenter et, plus spécialement, madame Marie-Andrée Lord, qui, en plus d'évaluer ce mémoire, y a aussi mis la main. Merci pour les *longues* conversations au téléphone...

Enfin, merci à Pierre-Olivier. Sans son amour et son *inconditionnel* soutien, la vie serait bien moins belle!

Introduction

La langue française au Québec est sujet de controverse depuis bien longtemps. D'ailleurs, ce fut l'objet du premier débat à l'Assemblée législative tenu en 1792. Depuis, la question de la place du français dans la société québécoise et, surtout, celle de sa qualité n'a cessé d'être discutée, autant sur la place publique que dans les milieux universitaires. Aussi, il n'est pas d'hier qu'on s'interroge sur l'apprentissage du français par les jeunes québécois. Bien avant la publication des célèbres *Insolences du frère Untel*² en 1960, nombre d'intervenants, de tout milieu, se sont exprimés sur le sujet (voir Maurais, 1999, pour un historique) :

[...] et malgré que je ne connaisse pas de paroisse où il n'y ait un couvent [...] cependant j'en suis encore à trouver, parmi toutes leurs élèves, une seule qui ait appris autre chose qu'à lire, et à écrire incorrectement le français [...] (Arthur Buies, journaliste, 1867, cité dans Ouellon, Bédard *et al.*, 2008).

On relève chez un grand nombre [d'élèves] [...] un mépris total des règles élémentaires de la syntaxe, voire de la grammaire (2^e Congrès de la langue française, 1938, cité dans Ouellon, Bédard *et al.*, 2008).

On a mille fois raison de déplorer que les élèves des classes supérieures ne sachent pas écrire, ainsi que la Fédération des commissions scolaires avait la courageuse honnêteté de le reconnaître à son dernier congrès (Victor Barbeau, journaliste et philosophe, 1952 cité dans Ouellon, Bédard *et al.*, 2008).

Le discours populaire porte bien souvent sur l'unique problème des compétences orthographiques des élèves. Combien souvent, lorsqu'on sait que j'enseigne le *français* au secondaire, m'a-t-on dit que les jeunes font des fautes...qu'ils ne savent plus écrire... que les *textos* constituent une menace pour les compétences à l'écrit des jeunes! Si les compétences en lecture et en écriture des élèves québécois ne sont pas à la hauteur des attentes et que leurs lacunes effectivement observables depuis longtemps refont surface régulièrement dans les médias, il est impossible de prouver que les élèves finissant le secondaire d'aujourd'hui (après onze ans de scolarisation) sont meilleurs ou moins bons que ceux des générations précédentes – , et ce, malgré que d'aucuns soient convaincus de la dégradation des compétences des élèves. De toute façon, il est clair que les exigences sociales en matière de compétences à l'écrit sont nettement plus élevées. Nous constatons chaque jour que plusieurs élèves parviennent à atteindre les objectifs des programmes

² J.-P. Desbiens (1960). *Les insolences du frère Untel*. Montréal : Éditions de l'Homme.

de français, voire à les dépasser, mais il reste qu'encore trop d'élèves terminent le secondaire en ayant des compétences insuffisantes à l'écrit, comme nous le verrons au chapitre 1.

Le rapport intitulé *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*³ rendu public en janvier 2008 duquel allait s'inspirer la ministre de l'Éducation du Québec pour son *Plan d'action pour l'amélioration du français*⁴ dans lequel figurent 22 mesures visant à accroître les compétences en lecture et en écriture des élèves du primaire et du secondaire mettait en relief les difficultés des élèves et, surtout, la complexité de l'acte d'écrire qui va bien au-delà de la capacité à écrire sans faute (d'orthographe)... Pourquoi certains y arrivent-ils et d'autres pas? Notre courte expérience d'enseignante au secondaire nous permet de formuler une multitude d'hypothèses explorant un large spectre partant des divers troubles psycholinguistiques (tels la dyslexie et les aphasies) à ceux liés à la motivation. Dans le cadre de cette recherche de maîtrise en didactique, nous avons choisi d'aborder cette question sous l'angle des représentations des élèves, c'est-à-dire, que nous avons exploré les discours des élèves à propos de la lecture et de l'écriture à l'école et de leurs compétences dans ces domaines. Ainsi avons-nous pu comprendre leur façon d'envisager l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Le chapitre 1 présente la problématique de la recherche et se clôt par la formulation de nos questions de recherche. Trois concepts fondamentaux dans notre étude, ceux de représentation, de compétence et de pratique sont définis dans le deuxième qui présente également les liens qui s'instituent entre ces concepts sur le plan théorique. Le chapitre 3 expose des résultats de recherches récentes dont nous nous sommes inspirée pour dresser un état des lieux et établir la méthode de recherche à utiliser. Cette dernière est présentée dans le quatrième chapitre. Aux chapitres 5 et 6 sont présentés les résultats de notre recherche. Les premiers sont des résultats quantitatifs issus de l'analyse du questionnaire « élèves » de la recherche *ÉLEF* et les seconds, proviennent de l'analyse thématique de sept entretiens avec des élèves de 4^e secondaire.

³ C. Ouellon, M.-A. Bédard *et al.* (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec : Éducation, loisir et sport Québec.

⁴ Récupéré sur le site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) : <http://www.mels.gouv.qc.ca/ameliorationfrançais/>

Chapitre 1 – La problématique de la recherche

Notre recherche de maîtrise en didactique du français, qui s’inscrit dans le cadre de la recherche *ÉLEF*, traite des représentations d’élèves de 4^e et de 5^e secondaire à propos de leurs compétences, déclarées et réelles, en lecture et en écriture, et des pratiques visant à développer ces compétences en classe de français. Dans ce chapitre, nous problématisons notre sujet en nous appuyant sur trois éléments : l’importance de développer la littératie des élèves du secondaire, leurs compétences attestées en lecture et en écriture ainsi que les liens entre représentations et compétences. À la suite de quoi nous présenterons les quatre questions de recherche qui orientent l’ensemble de la réflexion.

1.1. L’importance de développer la littératie des élèves du secondaire

Un certain niveau de compétences en lecture et en écriture est indispensable dans les sociétés modernes. Il améliore « la probabilité que les individus se livrent à l’apprentissage tout au long de leur vie, se tiennent informés de l’actualité sociale et politique, et votent aux élections nationales » (OCDE⁵, 2011, p. 35). Car, non seulement la place de l’écrit dans la société a-t-elle décuplé depuis 50 ans, mais la nature des écrits s’est complexifiée. De nos jours, il faut l’équivalent d’une dizaine d’années de scolarisation pour comprendre les publications courantes comme les journaux, les revues et plusieurs documents liés au monde du travail, et ce, dans tous les champs d’activité (Pierre, 1994a).

Le mot *littératie* est un emprunt à l’anglais *literacy* qui désigne le niveau fonctionnel de connaissance de l’écriture et de la lecture. Cet emprunt est entré dans l’usage en 1995 avec la publication par l’OCDE du rapport *Littératie, économie et société*⁶. Le *Dictionnaire actuel de l’éducation* (Legendre, 2005) définit la *littératie* sous quatre acceptions. L’acception la plus générale désigne « l’habileté à lire, à écrire et à calculer. Habileté à utiliser le code écrit de base (lecture, écriture et calcul) » (p. 841). Le mot est pris pour synonyme d’alphabétisation. Statistique Canada l’utilise au sens de « maîtrise de l’écrit », c’est-à-dire d’« aptitude à comprendre et à utiliser l’information écrite dans la

⁵ Le sigle OCDE fait référence à l’Organisation de coopération et de développement économique.

⁶ Des experts belges rejettent la notion de littératie telle que définie par l’OCDE, car ils estiment qu’elle s’inscrit dans une perspective étroite d’employabilité et de compétitivité (Legendre, 2005), ce qui nous a amenée à élargir cette définition.

vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (Legendre, 2005, p. 841). En didactique des langues, son sens est plus général et complexe, car *la littératie* « couvre une notion plus large que celle d'alphabétisation et [...] signifie, littéralement, avoir accès au monde de l'écrit. Concept qui concerne tout ce qui a rapport au domaine de l'écrit » (p. 841). De façon plus spécifique, il s'agit « de la maîtrise de discours variés de la langue écrite nécessaire pour atteindre les objectifs personnels, sociaux et professionnels dans une société technologiquement avancée » (p. 841). C'est dans le sens plus englobant que lui donne Jaffré (2004) que nous utiliserons le mot *littératie* qui

désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps (Jaffré, 2004, p. 31).

Statistique Canada et l'OCDE distinguent cinq niveaux de littératie (Pierre, 1994b). Le premier est celui de l'acquisition des concepts de l'écrit et de la maîtrise des mécanismes de décodage. Ce niveau correspond à ce qui était appelé traditionnellement *alphabétisation*. Le deuxième est la littératie fonctionnelle, c'est-à-dire, la capacité de comprendre des textes familiers. Suivent la capacité de construire des connaissances à partir d'un texte (la littératie académique) et la capacité de réutiliser ces connaissances dans des contextes nouveaux (la littératie critique). Le niveau le plus élevé est celui de la littératie créatrice qui est définie comme la capacité d'inventer des solutions nouvelles à des problèmes en s'appuyant sur ses connaissances.

N'envisager l'importance de l'écrit que sous l'angle de la participation à la vie politique et économique nous apparaît réducteur. Les recherches menées dans plusieurs domaines l'ont montré (notamment Lahire, 1993, 1994; Bautier, 1995, 2002), savoir lire et écrire est un puissant facteur d'inclusion sociale, c'est-à-dire que ces chercheurs considèrent la langue écrite comme un objet d'apprentissage essentiel à l'intégration sociale et au développement intellectuel et culturel des individus (Pierre, 2003; Jaffré, 2004; Chiss, 2008).

Au plan social, la culture de l'oral s'oppose à celle de l'écrit (Lahire, 1993, 1994; Schneuwly, 1995). L'école est le lieu par excellence d'acquisition de la culture écrite par laquelle s'acquièrent les savoirs et se font les apprentissages dans toutes les disciplines. Pour accéder à cette culture, un nouveau rapport distancié à la langue et au monde doit naître chez l'élève (Lahire, 1994). Envisagé comme un processus social, l'apprentissage de l'écrit « concerne le long travail de transformation qui conduit l'enfant à des formes restreintes de socialisation rencontrées dans la famille à son inscription dans ces communautés élargies que sont les sphères d'activité où prédominent les pratiques d'écrit » (Brossard, 1998, p. 40).

Sur le plan du développement intellectuel, Goody, un anthropologue, soutient la thèse selon laquelle « l'avènement dans l'ordre scriptural rend possibles des modes de pensée rationnels abstraits et scientifiques engendrant des possibilités cognitives nouvelles » (Blaser, 2007, p. 34), ce qu'ont montré plusieurs travaux sur le rôle fondamental de l'écrit dans l'appropriation des savoirs disciplinaires scolaires (Chabanne et Bucheton, 2002; Chartrand et Blaser, 2006; Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006; Blaser, 2007). Des recherches ont étudié la fonction cognitive (Barré-De Miniac, 2000) ou épistémique de l'écrit définie « comme le rôle que joue l'écrit dans l'appropriation et la co-construction de connaissances et d'habiletés disciplinaires » (Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006, p. 276-277). L'écrit joue donc un rôle de médiateur dans l'appropriation des savoirs. C'est dire toute l'importance de développer les compétences à lire et à écrire des élèves du secondaire.

Par ailleurs, deux rapports présentant les résultats des jeunes canadiens aux épreuves PISA⁷ (Bussière, Cartwright, Crocker, Ma, Oderkirk et Zhang, 2002; Knighton, Brochu et Gluszynsk, 2010) ainsi qu'une recherche américaine (McCormick, Loeb et Schiefelbusch, 1997) ont montré une corrélation entre la maîtrise de l'écrit et la réussite scolaire. De plus, un sondage effectué au Québec en 1997 auprès de jeunes non diplômés

⁷ PISA est une enquête évaluant l'acquisition de savoirs et de savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire avec des tests portant sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique. Elle est menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires.

de l'école secondaire a révélé que 52 % des élèves qui avaient abandonné l'école avaient échoué en *français* (Pelletier, Lamarre, & Rheault, 2004), ce qui est révélateur. Bien que les données ministérielles montrent que les élèves réussissent bien les épreuves uniques censées évaluer leur compétence à écrire, plusieurs recherches vont dans le sens contraire, montrant que leurs performances en lecture et en écriture sont déficientes, ce qui est inquiétant vu l'importance d'atteindre un certain niveau de littératie pour s'épanouir socialement et intellectuellement.

1.2. Un programme de formation axé sur le développement de compétences

Dans les années quatre-vingt-dix, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) et le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (devenu ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, désormais MELS, en 2005) s'interrogeaient sur l'avenir de l'école québécoise. Comme d'autres sociétés industrialisées, le Québec est allé de l'avant avec un programme de formation axé sur le développement de compétences. Dans le *Programme de formation à l'école québécoise* (MELS, 2004/2006) la compétence est définie comme

un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Elle suppose la capacité de l'élève à recourir de manière appropriée à des moyens diversifiés qui incluent non seulement l'ensemble de ses acquis scolaires, mais aussi ses expériences, ses habiletés, ses attitudes, ses champs d'intérêt de même que des ressources externes comme ses pairs, ses enseignants, des experts ou encore des sources d'information de diverses natures (MELS, 2004/2006 p. 7).

Selon Perrenoud (2001), la *mobilisation* aborde le problème du transfert des connaissances de façon féconde, car elle met l'accent sur l'activité du sujet : « [m]obiliser ce n'est pas seulement "utiliser" ou "appliquer", c'est aussi adapter, différencier, intégrer, généraliser ou spécifier, combiner, orchestrer, coordonner » (Perrenoud, 2001, p. 46). C'est mettre en place un ensemble d'opérations mentales complexes qui, en fonction des contextes, ne déplacent pas les connaissances, mais les transforment. Les opérations mentales mises en œuvre par la compétence convoquent l'ensemble de la personne, ses connaissances, ses habiletés, ses expériences, ses perceptions...

Le développement des compétences langagières est la responsabilité première de la classe de français. Cette discipline, selon les prescriptions ministérielles actuelles, se divise en trois compétences formulées sous forme d'actions : *lire et apprécier des textes variés*, *écrire des textes variés* et *communiquer oralement selon des modalités variées* (sans distinction pour les situations de réception et de production). Chacune se divise en quatre composantes dont deux, *Réfléchir à sa pratique...* et *Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture* sont communes aux trois compétences. La première vise le développement d'habiletés métacognitives et la seconde, la constitution d'un répertoire de connaissances à mobiliser dans différentes situations. La nature des tâches langagières à effectuer (lire, écrire, parler, écouter), détermine les deux autres composantes de la compétence qui sont énoncées comme des savoir-faire à développer. Les compétences à *écrire des textes variés* et à *lire des textes variés* sont privilégiées – 80 % du temps de classe devrait leur être attribué, compte tenu de leur pourcentage dans l'évaluation des élèves, soit 40 % pour l'écriture et 40 % pour la lecture (MELS, 2004/2006)⁸ et la proportion octroyée à l'écriture augmente à 50 % en 5^e secondaire (MELS, 2007/2009).

Une quatrième compétence liée aux habiletés langagières s'ajoute. Il s'agit de l'une des neuf compétences transversales que les concepteurs du programme ont nommée la *compétence à communiquer*. Dans ce cas, il s'agit moins de développer la compétence par des moyens didactiques que de la susciter et de l'observer chez les élèves. La définition proposée par le programme (MELS, 2004/2006, p. 52-53) regroupe des connaissances sur la langue et des connaissances métalinguistiques et métalangagières. Elle met en évidence l'aspect contextualisé de la compétence qui exige que l'élève soit en mesure de mobiliser ses ressources langagières dans toutes les situations. Le concept de compétence transversale a été critiqué, notamment par Fourez (2002) et Rey (1996) qui affirment qu'une idée de limite est associée au terme « compétence » et qu'elle s'oppose à l'idée de transversalité, « laquelle implique une subversion des limites et la possibilité de passage d'un domaine à l'autre » (Rey, 1996, p. 23). Par exemple, le fait d'écrire

⁸ Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2004/2006; 2007/2009), les 20 % restants sont dédiés à l'oral.

correctement un texte à caractère historique ou d'un genre historique dans le cadre de son cours d'histoire relèverait d'une compétence disciplinaire et pas de la transversalité d'une compétence communicationnelle.

S'il constitue le principal mandat du cours de français, le développement des compétences langagières, avec l'énoncé de cette dernière compétence transversale, est aussi la responsabilité de tous les enseignants, ce qui nous apparaît évident, les langages parlé et écrit étant les plus couramment utilisés pour s'exprimer dans le cadre des différentes disciplines scolaires. Mais avant de s'interroger sur cet aspect, il convient d'avoir une idée de l'étendue des compétences des élèves de la fin du secondaire dans le domaine de l'écrit. En effet, quels savoirs parviennent-ils à acquérir et quelles habiletés ont-ils développées?

1.3. Les performances à l'écrit des élèves québécois depuis 1985

Plusieurs études se sont intéressées aux compétences des élèves en lecture et écriture depuis 1985. Nous en présentons quelques résultats.

1.3.1. Les compétences des élèves en lecture

Lorsque sont évaluées leurs compétences en lecture, les comparaisons internationales actuelles placent les élèves québécois en meilleure position qu'il y a trente ans (Knighton, *et al.*, 2010). En 1980, les élèves du Québec étaient arrivés derniers derrière ceux d'autres États francophones (Gagné, 1987). Aujourd'hui, les compétences en lecture des élèves québécois dépasseraient celles de leurs condisciples belges, suisses et français. La moyenne québécoise, du même niveau que la moyenne canadienne, occupe le sixième rang des 65 pays ayant participé aux épreuves PISA en 2009. Selon cette étude, un peu moins de 40 % des élèves âgés de 15 ans atteindraient au moins le quatrième niveau de compétence en lecture⁹, celui « nécessaire pour participer à la vie de façon efficace et productive » (Knighton, *et al.*, 2010, p. 21). Une année avant la fin de la scolarisation obligatoire – au Québec, les jeunes doivent fréquenter l'école au moins jusqu'à 16 ans –

⁹ Soulignons que les niveaux de compétence de PISA ne recourent pas les niveaux de littératie définis par Pierre (1994a et b).

c'est dire que 60 % n'auraient toujours pas atteint ce niveau de compétence, ce qui est attesté par plusieurs recherches. Selon une enquête américaine (National Center of Educational Statistics, 1994, cité par Lebrun, 2004), aux États-Unis, seulement 5 % des élèves de 4^e, 8^e et 12^e année atteignent un niveau avancé en lecture et pour les mêmes niveaux, seuls 24 % à 33 % atteignent le niveau d'efficacité que visent les programmes. Les autres, 62 % des élèves, qualifiés dans cette étude d'« inefficaces », ne reçoivent que peu d'aide, puisqu'une idée largement répandue laisse croire que les habiletés en lecture sont l'affaire de l'enseignement primaire et les enseignants du secondaire se percevraient plus comme des spécialistes du contenu des textes lus que comme des spécialistes de l'enseignement de stratégies de lecture¹⁰.

Les évaluations pancanadiennes des acquis en lecture et en écriture, commandées par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, menées en 1994 et 1998 offrent des résultats semblables dans l'évaluation de la lecture chez les jeunes de 13 et 16 ans. En 1998, des 330 élèves de 16 ans soumis à la tâche de lecture, seuls 57 atteignaient les deux plus hauts niveaux de compétence qui consistent en ce que l'élève « interprète, évalue, extrapole relativement au sens complexe de textes complexes et de certains textes de niveau avancé » (MÉQ, 1999, p. 31); 58 % (191 élèves) se situaient dans les deux plus bas niveaux, c'est-à-dire qu'ils étaient à même de comprendre l'information superficielle et les inférences simples dans des textes simples, sans pouvoir accomplir des opérations plus complexes comme leurs condisciples cités plus haut.

Selon une étude menée en France (Baudelot, Cartier et Detrez, 1999), des habiletés de base ne sont toujours pas acquises à l'âge de 15 ans. Alors que 83 % des filles et 74 % des garçons sont considérés comme bons ou moyens lecteurs au sortir du primaire, quatre ans après leur entrée au collège, 18 % des élèves déclarent qu'il leur arrive encore de suivre la ligne avec le doigt, 37 % de lire tout haut, et 55 % de relire plusieurs fois la même phase.

¹⁰ Notre expérience d'enseignante au secondaire nous laisse penser que cette idée tend à disparaître avec le renouvellement de certaines pratiques pour l'enseignement de la lecture (pour un exemple, voir Falardeau et Gagné, 2012).

Stetson et Williams (1992) ont constaté qu'au moins 50 % des élèves du secondaire ont de la difficulté à lire efficacement pour apprendre, donc qu'ils ne se situent pas au troisième niveau de littératie, telle que définie par Pierre (1994b). Une autre recherche (Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier, Chouinard, & Garon, 2003), menée sur trois ans et portant sur les compétences et les représentations d'élèves des trois premières années du secondaire à propos de la lecture, montre que les élèves parviennent à développer une base stratégique pour lire pour apprendre, mais que celle-ci est insuffisante pour que les enseignants supposent qu'ils l'utiliseront sans avoir à intervenir pour les aider à s'améliorer.

1.3.2. Les compétences des élèves en écriture

La compétence à écrire des élèves est évaluée par les instances gouvernementales québécoises à la fin du secondaire depuis 1987¹¹. Les résultats à la première épreuve uniforme se sont avérés catastrophiques : 49,8 % des élèves seulement ont obtenu une note supérieure à 60 %. Dès l'année suivante, le taux de réussite est passé à 51,9 %, puis à 57,4 % en 1988 et à 75,9 % en 1989. Selon une étude menée par LABRIPROF (MELS et LABRIPROF, 2007), les résultats auraient poursuivi leur ascension, atteignant 82,5 % de réussite en 2005 et depuis, ils oscillent autour de 84 %¹². En 2011, une fois les résultats à l'épreuve unique et ceux de l'année scolaire combinés, ce sont 91 % des élèves qui ont réussi leur cours de français de 5^e secondaire. Ainsi, les résultats sont meilleurs d'une année à l'autre, mais nous ne sommes pas en mesure de dire si les compétences à écrire des élèves sont effectivement plus développées aujourd'hui en raison des changements de programmes et des modifications apportées à l'épreuve au fil des ans (grilles et barèmes de correction) et de la préparation accrue des élèves à la passation de cette épreuve. Comme depuis 1986, les faiblesses des élèves dans les épreuves uniques sont la syntaxe, la ponctuation et l'orthographe grammaticale (CSÉ, 1987; MELS et LABRIPROF, 2007). Notons que les résultats des élèves à l'épreuve unique sont difficilement comparables. Depuis 1986, de nombreux changements ont été apportés à

¹¹ La première épreuve d'écriture a été introduite en 1986 de façon exploratoire. Les résultats n'avaient pas de valeur certificative, car l'application du programme (1980) n'était pas encore obligatoire en 5^e secondaire; elle le fut en 1987.

¹² Les résultats des élèves de 5^e secondaire à l'épreuve de français de juin 2011 sont disponibles à l'adresse suivante : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/res2011/pdf/ResultatsFrancais_Juin2011.pdf

l'examen. Il semblerait toutefois qu'aujourd'hui, comme il y a 25 ans, les compétences en écriture des élèves ne répondent pas aux exigences à leur entrée au collégial.

En effet, le rapport Larose publié en 2001 soutient qu'au moment de l'enquête, un élève sur quatre ne réussit pas son premier cours de français au collégial, quelques mois seulement après la passation de l'examen certificatif de 5^e secondaire. Ces échecs sont attribuables à une maîtrise insuffisante des règles orthographiques et à la difficulté d'organiser sa pensée (Larose *et al.*, 2001, p. 40), deux critères évalués par le MELS au terme du secondaire. Les résultats des élèves à l'épreuve de fin du secondaire de 2009 (MELS, 2010) montrent que si le taux de réussite est de plus de 90 % pour les critères concernant l'argumentation : *pertinence, clarté et précision* (96,1 %), *organisation stratégique* (99,5 %), *continuité et progression* (99,2 %) et *utilisation des mots* (93,3 %), ce sont 81,2 % d'entre eux qui obtiennent la note de passage quant à la *construction des phrases et ponctuation* et 55,4 % parviendraient à atteindre le seuil de réussite de 60 % (MELS, 2010). Le tiers (32,5 %) des élèves auraient un E pour ce critère. En moyenne, les textes d'élèves compteraient 9,70 erreurs de syntaxe et de ponctuation et 15,21 erreurs d'orthographe pour environ 500 mots.

En 1994, le Conseil des ministres de l'Éducation mettait sur pied le *Programme d'indicateur du rendement scolaire* (PIRS) qui visait à classer le niveau de compétence à l'écrit des jeunes canadiens de 13 et 16 ans dans cinq catégories (MÉQ, 1999). Voici les résultats portant sur l'écriture de l'étude de 1998 dont les résultats sont semblables à ceux de 1994 : 60 % des élèves de 16 ans se situent dans les deux premiers niveaux, c'est-à-dire qu'ils maîtrisent de façon sommaire les diverses composantes de l'écriture, ce qui est le cas de 70 % de leurs cadets.

Tant pour la lecture que pour l'écriture, on observe des disparités importantes parmi les évaluations des compétences des élèves. Malgré les résultats élevés aux épreuves certificatives (MELS et LABRIPROF, 2007) et comparatives (Knighton, *et al.*, 2010) au cours des dernières années, plusieurs élèves présentent des difficultés avec l'écrit, ce qui

ressort également des données de Statistique Canada qui montrent que parmi les Québécois de 16 à 35 ans, plus du tiers (35 %) n'ont pas les compétences suffisantes pour comprendre un texte suivi et être à l'aise dans un milieu de travail lettré (Statistique Canada, 2003). Au Québec, 800 000 personnes sont au premier niveau de littératie et 46 % de celles-ci détiennent au moins un diplôme d'études secondaires! C'est dire que nombreux élèves quittent l'école bien avant d'avoir atteint un niveau de littératie suffisant pour répondre aux exigences de la société moderne et pour se développer sur tous les plans.

1.4. Les liens entre représentations et compétences

Selon plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation, les représentations sur la langue et le langage sont partie intégrante des compétences langagières des élèves (Dabène, 1987; Barré-De Miniac, 2000; Reuter, 1996/2000; Chartrand et Prince, 2009)¹³ et influencent les performances des élèves : « [l]es représentations qu'on se fait d'une activité de lecture ou les valeurs qu'on y attribue, par exemple, ont un effet direct sur elle » (Chartrand et Prince, 2009, p. 323). Ainsi, compte tenu du rôle des attitudes dans l'apprentissage, l'intervention didactique devrait les prendre en compte, c'est-à-dire s'intéresser à la perception qu'ont les élèves de leurs compétences, de leurs capacités à apprendre par l'écrit et s'interroger sur l'utilité des pratiques scolaires pour eux (Chouinard, 1998; Van Grunderbeeck *et al.*, 2003). Imprégnés de pratiques socioculturelles, les élèves construisent des représentations qui les amènent à s'investir plus ou moins intensément dans les pratiques scolaires, ce qui façonne leur *rapport au savoir* (Charlot, Bautier, Rochex, 1992) et leur *rapport à l'écriture* (Barré-De Miniac, 2000) ainsi que leur *rapport à l'écrit* (Blaser, 2007; Chartrand et Blaser, 2008). Malheureusement, peu d'études s'intéressent à ces discours et il est fort difficile de dresser un portrait des représentations des élèves à propos de l'écrit au sein de la discipline *français*.

La vaste étude du Conseil de la langue française de 1984-1985 (CLF, 1987) sur l'enseignement du français s'est intéressée, entre autres, aux représentations des élèves à ce sujet. L'enquête a rejoint des enseignants, des élèves et des personnes du public et

¹³ Le concept de représentation est défini au chapitre 2.

présente les données les plus précises sur l'enseignement du français au Québec pour cette période : partant des perceptions du niveau de compétence de ceux qui fréquentent le secondaire québécois aux attentes formulées par chacun des groupes en passant par l'épineux sujet de la qualité de langue. Comme nous le verrons dans le chapitre 3, la littérature offre fort peu d'information au sujet des représentations des élèves en lien avec le cours de français. Or, on peut penser que des changements se sont opérés en ce qui a trait aux représentations des jeunes à propos de leurs compétences au cours des vingt-cinq dernières années.

1.5. Nos questions de recherche

Étant donné l'importance du développement des compétences à l'écrit sur le plan culturel, intellectuel et social et le peu de données relatives aux représentations des élèves à ce sujet, nos trois questions de recherche ont pour objectif de décrire les représentations des élèves à propos de leurs compétences en lecture et en écriture dans la discipline scolaire appelée le *français*.

1. Quelles sont les représentations des élèves à propos des pratiques de lecture et d'écriture en *français*?
2. Quelles sont les représentations des élèves à propos de leurs compétences en lecture et en écriture?
3. Quels liens peut-on faire entre les représentations à propos des pratiques de lecture et d'écriture et celles à propos de leurs compétences?

Ces trois questions apparaissent fondamentales pour décrire les représentations des élèves. Nous y répondrons par une recherche descriptive qui aura pour pierre d'assise des données quantitatives de la recherche *ÉLEF* et des données qualitatives de la recherche *Scriptura*. Avant de présenter nos résultats et la façon de les traiter, nous définirons dans le chapitre suivant trois concepts qui sont au centre de notre réflexion : représentation, compétence et pratique.

Chapitre 2 – Le cadre conceptuel

Avant d’entreprendre l’analyse de nos données, il importe de définir les concepts¹⁴ centraux de notre recherche : représentation, compétence et pratique.

2.1. Le concept de représentation

Premier mot du titre de ce mémoire, le terme *représentation* revêt une importance capitale dans l’orientation de notre recherche. Il témoigne du caractère social de chaque réalisation humaine, de la plus individuelle à la plus collective. Après avoir présenté les origines du concept en psychologie sociale et certains de ses usages dans le champ des didactiques disciplinaires, nous verrons quels sont les apports et les limites de l’étude des représentations.

2.1.1. De la psychologie sociale à la didactique du français

Le concept de représentation est introduit dans les sciences sociales modernes, plus particulièrement en sociologie, à la toute fin du XIX^e siècle, par le sociologue français Émile Durkheim. Après un détour par la psychologie de l’enfant de Jean Piaget (Jodelet, 1992), la théorie de Durkheim, dans laquelle les représentations font référence aux *formes collectives de pensée* qui s’opposent aux *formes individuelles de pensée*, est reprise sous la forme de *représentation sociale* par le fondateur de la psychologie sociale, Serge Moscovici, en 1961. En psychologie sociale, la représentation est définie comme « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l’individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son système de références, donc de s’y adapter, de s’y définir une place » (Abric, 2001, p. 13). Autrement dit, les représentations sociales sont des constructions mentales, des systèmes d’interprétation, qui régissent les relations des individus avec leur environnement physique et social, qui déterminent leurs comportements et leurs pratiques, et sont imprégnées de l’appartenance

¹⁴« Un concept est une représentation mentale générale et abstraite d’un objet (abstrait ou concret), stabilisée dans une communauté de savoirs à un moment déterminé [...]. Le terme de concept fait référence à un objet construit dans le monde scientifique ou savant. » (Chartrand et De Koninck, 2009b, p. 143) Les termes de *représentation*, *compétence* et *pratique* ont été construits au fil de recherches scientifiques dans différents domaines du savoir savant, c’est pourquoi nous les considérons comme des concepts.

sociale. Selon Jodelet (1992), elles se définissent par un contenu, soit des informations, des images, des opinions, des attitudes, etc., se rapportant à des objets, par exemple un travail à faire, un événement, un personnage social. Il s'agit également d'une affaire de rapport : comment un sujet se définit-il par rapport à un autre?

Les représentations sociales se construisent de façon dynamique, à travers les échanges au sein d'un groupe social particulier. Les individus construisent des images de leur milieu pour s'harmoniser à lui; ils construisent des codes qui les amènent à donner du sens à ce qui les entoure (Nguimbi, 2009). Elles sont formées de deux composantes : l'une cognitive et l'autre, sociale (Abric, 2001; Nguimbi, 2009), ce qui a pour conséquence que la mise en œuvre des processus cognitifs est déterminée par les conditions sociales dans lesquelles s'élabore ou se transmet une représentation. Le social intervient de plusieurs manières : « par le contexte où sont situés personnes et groupes; par la communication qui s'établit entre eux; par les cadres d'appréhension que fournit leur bagage culturel; par les codes, valeurs et idéologies liés aux positions ou appartenances sociales spécifiques » (Jodelet, 1992, p. 360).

L'intérêt des représentations sociales réside dans les quatre fonctions qui leur sont généralement attribuées (Abric, 2001). Sur le plan individuel, elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité et jouent un rôle dans la définition de l'identité, guidant les comportements et les pratiques. Après l'action, elles assurent des fonctions qui permettent de justifier les prises de position et les comportements. Sur le plan collectif, les représentations sociales participent à la sauvegarde de la spécificité des groupes.

Des différents points de vue à partir desquels il est possible de faire intervenir les représentations sociales en sciences sociales, nous avons retenu celui où

[...] c'est la pratique sociale du sujet qui est prise en considération. Acteur social, inscrit dans une position ou une place sociale, le sujet produit une représentation qui reflète les normes institutionnelles découlant de sa position ou des idéologies liées à la place qu'il occupe (Jodelet, 1992, p. 366).

Nous pensons d'ailleurs qu'il s'agit de l'acception adoptée au départ par les travaux menés dans les didactiques, mais que cette définition a été adaptée aux conditions qui caractérisent ce champ de recherche. En effet, dans ce champ de recherche sont étudiées les relations entre des contenus disciplinaires (construits par la forme scolaire), un enseignant et des élèves. Ces relations sont contraintes à l'intérieur d'une institution sociale, l'école, qui instaure ses règles. Les représentations portent à la fois sur les contenus, les individus et les processus d'enseignement et d'apprentissage. Selon Bourgain (1990), les représentations sur l'appropriation du savoir sous-tendent deux types de représentations : celles sur le savoir à acquérir et celles sur les modalités d'apprentissage qui semblent requises et efficaces pour y parvenir.

En didactique du français, ce sont les représentations des adultes à propos de l'écrit qui ont été étudiées en premier (Dabène, 1987; Bourgain, 1990). Les travaux réalisés dans le champ de recherche sur les représentations des élèves et des enseignants ont donné lieu à différentes définitions. Pour Petitjean (1998), les *représentations* sont conçues « comme les produits de la pensée ordinaire, telle qu'elle se matérialise dans les croyances, les discours et les conduites des individus » (p. 26). Dabène (1995) emploie ce terme dans un sens restrictif (il le dit lui-même) « de l'ensemble des discours explicatifs et évaluatifs que l'utilisateur peut produire à propos de l'écrit (en tant qu'ordre du scriptural) et des écrits (en tant qu'objets sociaux) » (p. 154). Les données de la recherche *ÉLEF* donnent accès à des discours sur les compétences à l'écrit et les pratiques de lecture et d'écriture en classe de français. Ce sont donc des déclarations qui nous permettront de mettre au jour et de décrire les représentations des élèves entendues au sens que leur donne Dabène (1987, 1995).

2.1.2. L'apport de l'étude des représentations en didactique du français

Le concept de représentation a été introduit dans les didactiques au cours des années soixante-dix. Des travaux réalisés dans toutes les disciplines scolaires (notamment ceux de Jean Migne) ont montré qu'avant l'enseignement, les élèves ont des représentations sur les savoirs en jeu et que celles-ci persistent souvent après l'enseignement. Selon Cohen-Azria, « [c]et état des lieux a eu pour effet d'interroger l'efficacité des formes

d'enseignement traditionnelles et de légitimer la recherche de nouvelles modalités pédagogiques. » (2007, p. 198) L'un des principaux intérêts des travaux sur les représentations en didactique se fonde sur les fossés entre les modes de pensée d'enseignants et d'élèves :

[...] dans un temps où la culture des enseignants et celle des élèves sont loin d'être toujours dans un rapport de connivence, il relève du métier des premiers de faire un effort pour savoir dans quelle culture évoluent les seconds. Mais l'enjeu n'est pas seulement de maintenir le lien, il est aussi de prendre appui sur cette culture « jeune » pour enseigner les savoirs fixés par l'école (Penloup, 2007, p. 36).

L'enseignant ne peut nier les connaissances issues du sens commun. Les élèves arrivent en classe avec une expérience scolaire et sociale différente qui leur confère des modes de pensée originaux, ce qui constitue le *déjà-là* (Penloup, 1999) ou l'*existant* (Reuter, 1996/2000).

Pour Reuter (1996/2000), l'utilité de l'étude des représentations en didactique du français repose sur quatre postulats : 1) les représentations sont en relation avec les performances, facette que nous développerons un peu plus loin lorsqu'il sera question du concept de compétence; 2) modifiables, 3) elles peuvent s'avérer une aide à la pratique et à l'apprentissage 4) tout comme elles peuvent être un obstacle pour elles; c'est surtout en tant qu'obstacles que les représentations ont été étudiées. Pour que l'étude des représentations constitue un terrain fertile, trois conditions doivent être respectées (Reuter, 1996/2000, p. 95-96). D'abord, les représentations ne doivent pas être associées qu'à l'erreur. Par exemple, lorsqu'un enseignant introduit un nouveau contenu, il ne peut se limiter à demander aux élèves ce qu'ils connaissent d'un sujet pour ensuite leur montrer qu'ils ont tort. Il devrait voir comment ces discours constituent des assises pour les savoirs nouveaux issus de la sphère scolaire dans une logique compréhensive. Ensuite, il ne faut pas confondre représentation et obstacle épistémologique qui désigne, dans les écrits de Gaston Bachelard, « un dysfonctionnement dans le processus même de la connaissance » (Reuter, 1996/2000, p. 95). Enfin, les représentations doivent être conçues comme modifiables. Cette dernière condition est difficile à respecter, si on les rapproche

par exemple de la notion de *scripts* en psychologie ou d'*habitus* en sociologie. Cependant, selon Bourgain (1990), apprendre nécessite qu'on s'appuie sur les représentations dans un effort de modification : « toute nouvelle expérience, directe ou indirecte, toute confrontation à un savoir jusque-là inconnu [...], non seulement viennent mobiliser les représentations que nous avons, mais encore peuvent ébranler ces représentations » (p. 44-45). Enseignant et élèves travaillent à leur recomposition en un ensemble original relevant d'une cohérence nouvelle.

2.1.3. Les limites de l'étude des représentations en didactique

Bourgain (1990) écrit que l'un des dangers qui guettent celui qui travaille sur les représentations est la généralisation abusive. Si certaines représentations sociales sont communes à un groupe particulier, les individus ont également des représentations originales, relevant de la toujours relative homogénéité des groupes. D'autre part, il y a danger de faire un cas particulier de ce qui ne l'est pas. Le fait de s'intéresser à une forme de connaissance entraîne le risque de la réduire à un événement intra-individuel où le social n'intervient que secondairement et entraîne le risque de confondre cette connaissance avec des phénomènes culturels ou idéologiques (Jodelet, 1992).

Depuis une dizaine d'années, en didactique du français, la tendance est à la *lecture en positif* du capital culturel et à une approche compréhensive des difficultés scolaires (Charlot *et al.*, 2000; Bautier, 2001). Les chercheurs s'intéressent à ce que les élèves savent, aux distances qui séparent leurs pratiques spontanées des tâches scolaires et tentent d'établir des ponts susceptibles de rendre possible le développement de compétences disciplinaires. C'est donc ainsi que nous aborderons le sujet.

2.2. Le concept de compétence

Bien que le programme québécois pour le secondaire définisse le concept de compétence (définition présentée dans le chapitre précédent), nous ne pouvons faire abstraction des différentes acceptions de ce terme dans le domaine scientifique. Après avoir brièvement présenté l'émergence du concept de compétence, nous définirons ceux de compétences de

communication, compétence langagière, compétence scripturale ainsi que de savoir-lire et de savoir-écrire.

2.2.1. L'émergence du concept de compétence en didactique du français

C'est au milieu des années cinquante que le concept de compétence est introduit en linguistique par Chomsky qui le définit comme « une *disposition langagière* innée et universelle dotant chaque sujet d'une capacité intrinsèque à produire et comprendre toute langue naturelle » (Bronckart, Bulea et Pouliot, 2005, p. 29). Dans ce cadre théorique, la compétence est une potentialité, qui ne se matérialise que sur le plan syntaxique, et ne s'observe que par la performance. Concevant le concept différemment, Hymes (1973/1991) soutient que la pratique de la langue implique la capacité d'adapter les productions langagières aux enjeux du contexte communicatif, de telles capacités nécessitent un apprentissage social. Selon lui, l'enseignement des langues doit viser le développement des *compétences de communication* qui se différencient en compétences narrative, conversationnelle, rhétorique, productive, réceptive, etc. De cette façon, la compétence n'est plus une capacité innée : c'est une capacité individuelle, adaptative et contextualisée dont le développement requiert un apprentissage formel (scolaire) et informel (par imprégnation).

C'est ce que reprend la définition de Simard (1997) qui découpe la *compétence langagière* (orale et écrite), conçue comme un « ensemble des savoirs et des savoir-faire que le sujet peut mobiliser en situation de compréhension ou de production du langage », (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010, p. 211) en six composantes synergiques. Existe une composante verbale qui se divise en trois sous-composantes que sont la compétence linguistique, la compétence textuelle et la compétence discursive. À cette composante, probablement la plus sollicitée en classe dans les pratiques actuelles, s'ajoutent une composante cognitive qui se rapporte aux opérations intellectuelles à mettre en œuvre dans la production et la compréhension du langage; une composante encyclopédique qui touche à la connaissance des aspects linguistiques, textuels et discursifs; une composante idéologique d'où relève la capacité de réagir aux idées, aux valeurs, aux opinions; une composante littéraire qui renvoie à un répertoire de

connaissances et de pratiques relevant de la créativité et une composante socioaffective qui est formée d'un réseau de conceptions et de sentiments qui influencent les comportements et les jugements des individus.

Ces définitions abordent la compétence langagière dans son ensemble (oral et écrit) et des modèles ont été développés pour modéliser les compétences à l'écrit : nous présenterons brièvement celui de Dabène, qui nous semble le plus achevé. Pour enrichir notre compréhension de ce modèle, nous avons choisi de le mettre en relation avec ceux élaborés dans le cadre d'autres recherches.

2.2.2. La compétence scripturale

Pour Dabène, la compétence scripturale est un « sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un *dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux* » (Dabène, 1987, p. 39), l'autre sous-ensemble étant la compétence orale que nous n'aborderons pas.

La compétence scripturale se construit à partir de trois sources : *l'appris*, *l'acquis* et *l'hérité*. *L'appris* fait référence aux apprentissages scolaires de lecture et d'écriture. *L'acquis* est conçu comme le fruit de « l'acquisition non guidée en milieu naturel, essentiellement en contact avec la langue écrite environnante » (Dabène, 1987, p. 41). *L'hérité* correspond aux « représentations individuelles et collectives qui prennent leur source dans l'histoire et qui donnent au *scriptural* une configuration dont l'utilisateur est, selon les cas, bénéficiaire ou victime » (Dabène, 1987, p. 42), c'est-à-dire qui s'avère un terrain fécond ou un obstacle à l'apprentissage.

C'est un « ensemble en apparence hétérogène de savoirs, de savoir-faire et de représentations » qui rend possible la production et la réception d'écrits en contexte (Dabène, 1987, p. 37). Ces composantes ne peuvent s'analyser en fonction d'un scripteur idéal, mais plutôt dans leur variabilité. Ce sont les mêmes pour la lecture et l'écriture.

Les savoirs

La première composante est constituée de savoirs implicites ou explicites et compte quatre sous-composantes: linguistique, sémiotique, pragmatique et sociologique. La composante linguistique regroupe l'« ensemble des savoirs explicites ou implicites sur la langue » (Dabène, 1987, p. 43) que sont la connaissance de la syntaxe, de la ponctuation, de la morphologie, du lexique et de l'orthographe. La composante sémiotique renvoie à la reconnaissance du signe graphique en tant qu'imprégné d'un sens. Il s'agit de l'association signifiant-signifié. Pour Dabène, être compétent à l'écrit, « c'est aussi connaître et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable » (1987, p. 48), ce qui constitue la composante sociologique. La composante pragmatique fait référence à l'ensemble des savoirs relatifs aux caractéristiques d'une situation de communication. Elle implique la prise en compte du destinataire et « s'accompagne d'un sentiment d'un décalage entre l'émission de l'acte et son véritable accomplissement » (Dabène, 1987, p. 51).

Les savoir-faire

Le second élément constitutif de la compétence scripturale est l'ensemble des savoir-faire, potentiels ou actualisés. Il s'agit de manifestations opératoires et observables des savoirs mentionnés plus haut. Leur développement passe par l'acquisition de savoirs métascripturaux, « compte tenu de tous les niveaux de la spécificité scripturale : matérialité (y compris celle de l'orthographe, surtout pour une langue comme le français), grammaticalité, textualité, discursivité, rapportées aux contraintes de l'interaction médiatisée » (Dabène, 1995, p. 69).

Il existe deux types de savoir-faire : le générique, commun à toute les activités de réception et de production, et le spécifique qui comporte deux sortes d'opérations, le *savoir-lire* et le *savoir-écrire*.

Le savoir-lire

Selon Dabène (1994), le *savoir-lire* est d'abord une affaire de construction de sens, de même, pour Fijalkow (2000), savoir lire consiste à effectuer un ensemble d'opérations permettant d'interpréter convenablement un écrit. Pour ce faire, des connaissances sur les textes, la langue et le monde sont nécessaires, mais doivent aussi être intériorisées des procédures. Habituellement, les premières acquises sont celles ayant trait aux mécanismes de décodage des unités textuelles. Sont ensuite développées celles qui permettent la compréhension des écrits (Giasson, 1990; Morais, 1999). Les compétences en lecture sont conçues comme le résultat d'une rencontre entre trois composantes : un lecteur, un texte et un contexte (Giasson, 1990; Tardif, 1994; Van Grunderbeeck, *et al.*, 2003). Le lecteur, conçu comme le destinataire de l'acte d'écriture, quelle que soit la nature de l'écrit produit (Dabène, 1995), construit du sens à partir de ses connaissances et représentations. Le texte, quant à lui, est un ensemble de trois types d'informations : linguistiques, textuelles et discursives selon Lebrun (2004). Dans le contexte, doivent être prises en compte les modalités de la lecture : lecture pour soi/pour autrui; lecture silencieuse/à haute voix; lecture volontaire/captive. Comme les situations de production d'écrit, la lecture s'inscrit dans un contexte communicatif qui influence la performance du lecteur. Le second élément à considérer est le projet de lecture, c'est-à-dire son but. Par exemple, lit-on pour s'amuser, pour apprendre, pour faire, pour dire, pour se détendre?

Le savoir-écrire

Reuter (1996/2000) envisage le *savoir-écrire* comme le regroupement de quatre ensembles d'opérations. Le premier ensemble regroupe les opérations de *planification/maturation*, se divisant en trois actes : l'analyse de l'acte à effectuer comprend la détermination des buts de la communication et de ses enjeux; la détermination de la stratégie discursivo-textuelle instaure le choix du genre et du type de texte, de la position énonciative, des contenus et des moyens textuels; le scripteur doit aussi déterminer une stratégie d'action en tenant compte de la gestion du temps, des outils et des supports à utiliser, des recherches à effectuer. Le second ensemble d'opérations regroupe les actes liés à la *textualisation*. Sont effectués des choix quant à la

macro et à la microstructure du texte. Les opérations de scription englobent « l'ensemble des capacités immédiatement requises par l'acte d'inscription d'une trace sur un support » (Dabène, 1987, p. 60). Il s'agit des composantes psychomotrices et grapho-visuelles qui concernent l'acte d'écrire. Enfin, les opérations de *révision* impliquent la relecture de l'écrit et sa modification. Bien que nous ayons choisi cet ordre de présentation, il s'agit d'un processus itératif.

Pour Reuter et Dabène, l'acte d'écrire en est un de production de sens. Le premier s'étant inspiré du second pour la construction de son modèle de *savoir-écrire*, les composantes en sont les mêmes et elles obéissent aux mêmes impératifs. Le modèle de Reuter regroupe un ensemble d'opérations non linéaires qui reflète la complexité de l'acte d'écrire et s'inscrit dans les spécificités de l'écrit. Le modèle de Dabène définit le *savoir-écrire* comme « l'ensemble des capacités immédiatement requises par l'acte d'inscription d'une trace sur un support », ce qui ne permet que d'envisager les opérations grapho-visuelles (Dabène, 1987, p. 60). Dans cette recherche, nous envisagerons la compétence à écrire tel que le fait Reuter.

Les représentations

Le troisième et dernier élément constitutif de la compétence scripturale est formé de la motivation et des représentations. Les représentations sont conçues comme l'ensemble des idées et des conceptions¹⁵ du scripteur à propos de l'ordre scriptural.

2.3. Les relations entre représentations et compétences

Les représentations sont constitutives des compétences (Dabène, 1987, 1995; Bourgain, 1990; Reuter, 1996/2000; Penloup, 2007). Plus encore, elles jouent un rôle clé dans leur développement :

¹⁵ Le terme *conception* fait référence au résultat du processus de conceptualisation, c'est-à-dire, à « un processus personnel par lequel un apprenant structure au fur et à mesure les connaissances qu'il intègre. [Ces connaissances] s'élabore [nt], dans la grande majorité des cas, sur une période assez longue de sa vie, à partir de son archéologie, c'est-à-dire de l'action culturelle parentale, de sa pratique sociale d'enfant à l'école, de l'influence des divers médias et, plus tard, de son activité professionnelle et sociale d'adulte (club, famille, association, etc.) » (Giordan et de Vecchi, 1987, p. 85, cité dans Lord, 2012).

[l]’acquisition [des savoirs passe] par la déconstruction de certaines représentations sociales, notamment celles qui introduisent une rupture entre le littéraire et le non-littéraire, par une revalorisation des pratiques dites « ordinaires » et par l’intégration de nouveaux savoirs sur l’écriture dans les savoirs de référence de l’enseignant (Dabène, 1995, p. 169).

De cela, nous retenons trois éléments. D’abord, un élève ne peut être considéré comme une table rase. Pour que l’apprentissage soit possible, il faut que des liens soient établis entre le savoir dont il dispose et les savoirs à apprendre. C’est d’ailleurs l’une des thèses de Reuter (1996/2000) dans son état des lieux de l’enseignement de l’écriture. Critiquant les moyens didactiques mis en œuvre depuis près d’un siècle dans le développement et l’évaluation de cette compétence, Reuter propose des interventions didactiques qui n’occulent pas les dimensions cognitives et affectives des compétences des élèves. Fondé sur le culte du texte littéraire, l’enseignement traditionnel de l’écriture en France ne permettait pas d’envisager l’écriture comme une pratique sociale pour penser et pour apprendre. Selon Reuter,

[l]’écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d’investissements et d’opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l’aide d’un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l’écrit, dans un espace socio-institutionnel donné (Reuter, 1996/2000, p. 58).

Le didacticien français, comme Dabène et Penloup, notamment, distingue deux grands ensembles de pratiques d’écriture : celles de la sphère scolaire et celles de la sphère extrascolaire. Si les premières tendent à être uniformisées par la forme scolaire, les secondes sont extrêmement diversifiées. Ce qu’il faut retenir de la thèse de Reuter à ce sujet, c’est que les pratiques d’écriture extrascolaires devraient servir à enrichir les pratiques scolaires. En effet, l’écriture en dehors de l’école naît d’un savoir à propos de l’écrit et de compétences. Elle est empreinte des représentations des élèves à propos de l’écriture, ce que Reuter appelle l’*existant* (1996/2000, p. 91), et celles-ci doivent être prises en compte par l’enseignant.

Auparavant, les travaux en didactique s'étaient surtout penchés sur les représentations en tant qu'obstacles à l'apprentissage. Reuter (1996/2000) les classe en six catégories. La première s'organise autour de l'écriture pensée comme un « conflit incessant entre divers pôles » organisés autour de l'opposition entre attraction et répulsion que sont ceux de *l'expression de soi/exposition à autrui* et de la *distinction/banalisation*. Si l'un des pôles domine largement, cela empêchera le sujet d'écrire ou ne lui permettra de ne produire que certains textes. D'autres représentations s'organisent autour du pôle de la *valorisation/dévalorisation*. Des conflits perpétuels entre les deux ou la prédominance excessive d'un des pôles pourrait empêcher la production d'écrits. Pour rendre l'enseignement de l'écriture efficace, l'enseignant doit construire chez ses élèves « l'utilité de l'écriture et des écrits » (1996/2000, p. 99). Certains élèves venant d'un milieu qui maîtrise l'écrit et le pratique régulièrement envisagent d'emblée l'écrit comme un outil cognitif, scolaire et social dont l'utilité est évidente. Pour d'autres, c'est tout à fait le contraire : le milieu ne pratiquant et ne maîtrisant pas l'écrit normé entretient un discours l'envisageant comme coercitif. La troisième classe de représentations tend à présenter l'écriture comme un don, réservé à certains; toute possibilité d'apprentissage étant par le fait même exclue (Barré-De Miniac, 1993; Reuter, 1996/2000; Penloup, 1999). Par ailleurs, certains confondent texte et réel, donc texte et référent, ce qui empêche de voir le texte comme une organisation formelle spécifique. Régulièrement observé aussi bien chez de jeunes enfants que chez des adultes non experts, le cinquième obstacle est une absence de conscience du texte dans son organisation globale et dans sa visée de communication : l'attention n'est portée que sur des aspects syntaxiques et morphologiques. Enfin, la sixième catégorie concerne les représentations de soi, c'est-à-dire de sa relation avec l'écriture. La perception qu'aura le sujet de lui-même et de son expérience aura pour conséquence qu'il se sentira ou non autorisé à écrire.

Plus généralement, les représentations qu'ont les individus d'eux-mêmes et des autres influencent le développement de compétences. Rivière et Jacques (2001) ont mené une recherche visant à approfondir les représentations sociales des cégépiens en sciences humaines du collège Rosemont, à Montréal. Les chercheurs ont postulé qu'une meilleure connaissance des représentations sociales à l'égard de la réussite permettrait de découvrir

celles qui la favorisent ou non. Selon eux, certains types de représentations sociales permettent de rendre compte du succès ou de l'insuccès scolaire, autant sinon plus que l'appartenance sexuelle, facteur généralement considéré comme le plus discriminant. L'analyse a permis de mettre au jour cinq niveaux (du plus négatif au plus positif) de représentations sociales de la réussite scolaire, professionnelle et personnelle ainsi que de l'appartenance sexuelle : la répulsion, la résignation, l'utilisation, l'actualisation et l'harmonisation. Les élèves présentant de forts résultats scolaires, filles ou garçons, partagent des niveaux de représentations sociales semblables et se situent dans les niveaux d'actualisation et d'harmonisation, c'est-à-dire les plus positifs et les moins fatalistes. Ces élèves montrent de bonnes capacités et de bonnes stratégies d'adaptation. Les garçons et les filles faibles se situent dans les niveaux de répulsion et de résignation et ont aussi des représentations semblables. Les auteurs font l'hypothèse que les différents niveaux de représentations sociales à propos de la réussite scolaire, personnelle, professionnelle et de l'appartenance sexuelle pourraient être directement liés aux capacités cognitives de traiter l'information. Il reste que les filles réussissent mieux que les garçons et ont des représentations sociales plus positives. Quand elles se définissent comme élèves, les filles se reconnaissent plus de points positifs que les garçons. De plus, elles entretiennent des représentations négatives au sujet des garçons. Les déclarations des garçons, quand ils se définissent comme élèves, sont quant à elles très négatives et reprennent ce que les filles pensent d'eux.

Les représentations sur l'écrit et celles sur les individus ont une incidence sur le développement des compétences. Selon Bautier (2001), la réussite ou non d'une tâche est liée non seulement à l'interprétation de celle-ci, mais à toutes les pratiques, les valeurs et les représentations qui la sous-tendent. En effet, « [l]es représentations qu'on se fait d'une activité de lecture ou les valeurs qu'on y attribue, par exemple, ont un effet direct sur elle » (Chartrand et Prince, 2009, p. 323). C'est à partir de ces deux notions, tâche et activité, que nous introduisons le concept de pratique qui sera décrit dans la prochaine section.

2.4. Le concept de pratique

Jusqu'à maintenant, nous avons abordé la lecture et l'écriture en tant que pratiques sociales sans expliciter davantage ce troisième concept central de notre analyse. Pour comprendre les représentations des élèves, il nous faudra passer par la description et l'analyse de leurs pratiques et des discours à propos de celles-ci.

Dans les didactiques, le terme *pratique* est souvent pris pour synonyme d'*activité*. Selon Daunay (2007), ces concepts n'ont pas été construits véritablement par les didactiques, mais proviennent d'emprunts à des disciplines connexes telles que la psychologie, l'ergonomie, la sociologie et la philosophie. C'est d'ailleurs au milieu des années trente qu'on s'empare du terme *praxis* hérité de la philosophie marxiste, le matérialisme historique, pour désigner l'action par laquelle l'homme transforme le milieu naturel pour répondre à ses besoins.

Selon Reuter (2005), une pratique est

une activité en tant qu'elle est située institutionnellement, spatialement et temporellement, qu'elle est structurée par de multiples dimensions en interaction, qu'elle est formatée par des dispositifs, des outils et des supports, qu'elle est inscrite dans des histoires, sociales, familiales, individuelles (dans Daunay, 2007, p. 12).

Issues de la tradition sociologique marxiste, « les pratiques renvoient aux activités entendues dans un contexte plus large que celui du travail et incluent les déterminations sociales et personnelles des activités elles-mêmes » (Daunay, 2007, p. 11). Une pratique serait plus englobante que l'activité, qui désigne ce que met en œuvre un élève dans l'accomplissement d'une tâche prenant essentiellement en compte les aspects cognitifs et manuels de l'action, la pratique se définit par son imprégnation dans le social. Nous utiliserons donc le terme *pratique* dans les expressions *pratiques scolaires* de lecture et d'écriture, dans le sens que lui donne Daunay (2007).

2.4.1. L'intérêt de l'étude des pratiques en didactique du français

Développé par Bautier (1995, 2001, 2002), le concept de pratique est particulièrement opératoire pour penser les questions de différenciation sociale à l'école. Mettant à profit des théories sociolinguistiques et psycholinguistiques, Bautier postule que l'école est le lieu de genres spécifiques et pas seulement celui d'une langue plus soignée comme le soutient la tradition scolaire. En didactique du français, « il s'agit de cerner les médiations par lesquelles les situations scolaires transforment des habitudes langagières en difficultés scolaires » (Bautier, 2001, p. 150). Les recherches s'intéressent à la confrontation des élèves aux exigences et aux attentes scolaires qui sont régies par des règles de communication implicites et se construisent par les activités d'apprentissage.

Pour arriver à un apprentissage de l'écrit efficace, il faut établir des ponts entre les pratiques scolaires et extrascolaires de l'écrit, recommandation recoupant ce qui a déjà été dit à propos des représentations. Penloup (1999, 2007) et Reuter (1996/2000) ont montré qu'il faut abolir certains clivages entre les deux. Les premières sont fortement valorisées et normées; les secondes sont dévalorisées et libres. Toutefois, les études menées par Penloup (1999, 2007) font ressortir la richesse et la diversité dont témoignent les pratiques d'écriture extrascolaires. Des élèves en grande difficulté lorsqu'il s'agit d'écriture scolaire présentent des modes de planification, de mise en texte ainsi que la maîtrise de procédés langagiers complexes dans les écrits qu'ils produisent en dehors de l'école. Mais pourquoi la mobilisation de ces compétences est-elle si difficile en contexte scolaire? Comment objectiver ces savoirs provenant de la sphère sociale pour qu'ils enrichissent les pratiques scolaires? Pour répondre à ces questions, il faut d'abord s'arrêter brièvement aux règles qui régissent la discipline scolaire à l'intérieur de laquelle s'inscrivent et se forment les pratiques de lecture et d'écriture qui nous intéressent, la discipline *français*.

2.4.2. La discipline *français* : lieu d'apprentissage et d'objectivation de pratiques langagières

Le but de l'enseignement des langues est le développement de pratiques langagières de plus en plus variées et complexes. Ces pratiques, déjà présentes chez les élèves,

constituent à la fois « le point de départ pour la formulation des contenus à enseigner et le point d'arrivée » (Canelas-Trevisi, 2009, p. 8). L'enseignement de la langue première poursuit de nombreux buts (Simard, 1997, p. 49-61). Il faut transmettre des connaissances sur la langue, sur son fonctionnement pour la comprendre et l'utiliser correctement. Sur le plan culturel, la discipline *français* participe au développement de l'esprit par l'acquisition du langage et l'acquisition de connaissances. Elle doit aussi répondre aux exigences de communication en société en donnant accès à une culture commune, en formant à la dimension sociopolitique de la langue et en cultivant l'esprit critique. Enfin, sur le plan scolaire, c'est la transdisciplinarité de la langue qui retient notre attention. Le *français* développe des compétences complexes qui jouent un rôle majeur dans la scolarisation et les apprentissages des élèves en constituant le lieu d'acquisition d'habiletés cognitives et discursives. En effet, les compétences en lecture, en écriture, en communication orale et en écoute s'avèrent primordiales dans toutes les autres disciplines scolaires ainsi que dans toutes les sphères de la vie.

Simard (1997) mentionne que la tendance a longtemps été de diviser la discipline en deux domaines : un versant langue et un versant lettres. Le versant langue correspond à « la connaissance des mécanismes linguistiques (morphosyntaxiques, lexicaux, discursifs...) » alors que le versant lettres « désigne la connaissance des écrivains, de leurs œuvres, des procédés et des mouvements littéraires » (Simard, 1997, p. 64). Fortement critiqué, ce clivage rend difficilement imaginable un enseignement dont la visée est le développement de compétences langagières et rend impossible l'intégration de l'enseignement grammatical à celui des textes. Car « [a]pprendre en *français* ne signifie pas, pour les élèves, connaître la linguistique ou les théories littéraires, mais développer des compétences de réception et de production à l'oral comme à l'écrit » (Rosier, 2002, p. 11; voir aussi Halté, 1992).

D'autres didacticiens proposent une configuration différente de la discipline en trois composantes (Schneuwly, 2007) : les connaissances sur le fonctionnement de la langue (la grammaire), celles portant sur la littérature et celles portant sur les pratiques

langagières. Les pratiques langagières sont comprises comme lire, écrire, écouter et parler et le travail sur celles-ci se fait à travers le travail sur des genres. Les genres (oraux et écrits) sont des manifestations concrètes du langage et possèdent des caractéristiques communes qui permettent de les typologiser (Schneuwly, 1995). Ce sont de méga-outils pour l'apprentissage de l'écriture, et par le fait même de la lecture. À partir de ceux-ci, l'enseignant peut proposer des phénomènes langagiers et textuels choisis en fonction de leur fréquence (au sein du genre) et de leur statut, mais aussi du niveau de développement cognitif des élèves (Chartrand, 2008a).

Le travail sur les pratiques langagières permet de faire réfléchir les élèves aux usages réels de la langue, autant dans la sphère de la littérature que dans d'autres sphères sociales en les concevant comme des objets d'enseignement. On peut exprimer quelques réserves quant à ce modèle. Si nous acquiesçons à la place centrale à accorder aux pratiques langagières, nous pensons que celles-ci ne peuvent constituer un ensemble aux côtés des deux autres ensembles que sont la grammaire et la littérature. Selon nous, les pratiques langagières englobent les deux autres composantes qui en constituent des manifestations concrètes. Il est impossible d'étudier un genre littéraire ou non littéraire sans en analyser les phénomènes graphiques ou d'oralité, linguistiques, textuels et communicatifs qui les caractérisent. En conséquence, selon nous, le cœur de la discipline *français*, ce sont les pratiques langagières à mener à partir de genres où s'articule l'étude de toutes leurs composantes.

2.5. Les relations entre représentations, compétences et pratiques

Convoquer les concepts de pratique et de représentation en didactique, c'est reconnaître la relation didactique comme étant une relation sociale qui s'institue entre des individus socialement situés et avec des contenus socialement et historiquement construits. Les représentations sont à la fois en amont et en aval des pratiques. Les deux réalités cohabitent et influencent les performances. En effet,

[...] les représentations et pratiques sociales de l'écrit constituent donc les composantes externes de la situation d'enseignement-apprentissage : externes en apparence seulement, car elles sont implicitement intégrées à l'interaction enseignant-enseigné dans la mesure où ces deux partenaires de la situation

didactique sont aussi des acteurs sociaux qui subissent chacun à leur manière, l'inculcation des représentations et pratiques dominantes (Dabène, 1995, p. 155).

Compte tenu de ce qui précède, nous considérons que représentations et pratiques sont constitutives des compétences et qu'elles jouent un rôle dans les manifestations de celles-ci, ce que plusieurs recherches établissent. Nous verrons donc comment ces concepts ont été traités dans quelques recherches portant sur les compétences des élèves à l'écrit et sur leurs représentations à propos des pratiques de lecture et d'écriture.

Chapitre 3 – Les pratiques scolaires, les représentations et les compétences des élèves à propos de l’écrit

Nous avons défini les concepts qui serviront à l’analyse de nos données, ceux-ci ont déjà été opérationnalisés sous différentes formes dans le cadre de recherches en didactique du français. Celles que nous convoquons ici ont été menées au cours des 15 dernières années et mettent en relief des éléments factuels liés aux pratiques, aux représentations et aux compétences des élèves en lecture et en écriture en contexte scolaire. Ces résultats seront mis en relation avec nos données de recherche aux chapitres 5 et 6.

3.1. Les recherches en didactique du français portant sur la lecture

Pour analyser et interpréter nos données, nous nous inspirerons de quatre recherches d’envergure menées au Québec et en France dont voici une synthèse. Nous mettons également à contribution quelques études supplémentaires qui offrent un éclairage sur des éléments précis. Comme elles n’apparaîtront généralement qu’une seule fois, celles-ci seront présentées brièvement dans le corps du texte.

L’étude longitudinale de Van Grunderbeeck *et al.* (2003) a été menée au Québec entre 2000 et 2003 auprès de plus de 1 000 élèves. Cette enquête qui a mis à contribution questionnaires, entrevues et épreuves de compréhension en lecture offre une perspective diachronique des compétences en lecture et des représentations des élèves de la 1^{re} à la 3^e secondaire.

Pour sa part, Monique Lebrun, didacticienne du français, a dirigé, entre 1999 et 2001, l’enquête *Lecture interactive au secondaire (LIS)* dont les résultats ont été publiés en 2004 dans l’ouvrage *Pratiques de lecture d’adolescents québécois*. Cette enquête, dont les données ont été collectées par questionnaires et groupes de discussion et qui a rejoint 1 737 élèves de la 1^{re} à la 4^e secondaire, s’intéressait aux habitudes de lecture des adolescents ainsi qu’à leurs représentations sur celle-ci. Cette recherche aborde la lecture à la fois comme pratique personnelle et pratique scolaire. Comme c’est à ces dernières que nous nous intéressons, les résultats portant sur la lecture personnelle ne seront pas

présentés. Soulignons que ces deux recherches ont inspiré les auteurs du *Plan d'action pour l'amélioration des compétences en lecture* mis en place par le MELS en 2005¹⁶.

La recherche *Scriptura*, menée de 2003 à 2007 sous la direction de Suzanne-G. Chartrand, didacticienne du français, s'intéressait aux pratiques de lecture et d'écriture dans les classes d'histoire et de sciences. Y a été développée la notion de rapport à l'écrit et la vaste enquête par questionnaire auprès de 1 150 élèves fournit des données sur le rapport à la lecture et à l'écriture scolaire des jeunes de 2^e et de 4^e secondaire.

En 1999, Baudelot, Cartier et Détréz publiaient les résultats d'une recherche sociologique menée en France auprès de 1 200 élèves du collège (âgés de 11 à 15 ans) sur une période de quatre ans. Si elle nous en dit peu sur les compétences des élèves, cette enquête par questionnaire, puis par entretiens, répond à certaines questions concernant le rôle de l'école dans le développement du *savoir-lire*.

Dans cette synthèse, sont d'abord présentées les déclarations des élèves à propos des pratiques scolaires de lecture. Suivent leurs représentations sur la lecture et leurs déclarations à propos de leurs compétences en cette matière.

3.1.1. Les pratiques scolaires de lecture

Dans l'enquête par questionnaire *Scriptura*, 38 % des répondants seulement ont indiqué que la discipline *français* était celle où il était le plus agréable de lire. C'est aussi là que les activités liées à l'écrit seraient les plus importantes et que serait lus une grande variété de textes d'une bonne ampleur (Blaser, 2007; Chartrand et Prince, 2009). Aussi, il semble que les élèves aient une attitude pragmatique : bien qu'ils n'apprécient pas particulièrement le cours de français, ils reconnaissent l'importance de la lecture dans cette discipline (Chartrand et Prince, 2009).

¹⁶ Le plan d'action sur la lecture à l'école est disponible en ligne sur le site du MELS : http://www.mels.gouv.qc.ca/lecture/index.asp?page=plan_action

Selon l'enquête LIS menée au début des années 2000 (Lebrun, 2004), le manuel scolaire et le matériel photocopié étaient les plus utilisés pour la lecture en *français*. Arrivait en troisième position la lecture d'une œuvre littéraire complète; celle de journaux, de revues et d'articles dans Internet étaient des pratiques marginales (Lebrun, 2004). Au moment de la passation du questionnaire de l'enquête LIS, 80 % des élèves ont dit avoir lu une œuvre complète, pratique prescrite par le programme de français. Des enquêtes menées en France et au Québec montrent que les pratiques scolaires de lecture sont peu variées et se présentent généralement dans l'ordre suivant : lecture d'un texte, discussion, exposé (Baudelot *et al.*, 1999; Lebrun, 2004). Quelques enseignants, beaucoup moins nombreux, font de l'ouvrage obligatoire la pierre d'assise de l'ensemble des activités d'enseignement (Lebrun, 2004). Les activités de prolongement de la lecture ne font pas l'unanimité : les élèves de 4^e secondaire ont dit apprécier généralement la lecture de sites Internet et la visite d'un auteur à l'école; les recherches documentaires sur l'auteur ou sur un aspect de l'œuvre lue sont, quant à elles, peu appréciées.

Les entrevues menées dans le cadre de LIS (Lebrun, 2004) permettent de classer les discours des élèves dans deux catégories : les élèves satisfaits des pratiques scolaires de lecture et les insatisfaits. Chez les satisfaits, les jeunes ont dit accepter qu'on choisisse les lectures à leur place à condition que celles-ci correspondent à leurs goûts. Ils profitent de l'occasion pour découvrir de nouveaux genres. Ils aiment que l'enseignant lise avec eux à haute voix et apprécient discuter dans les cercles de lecture. Chez les insatisfaits, ce sont les contraintes de temps qui ont été les plus mentionnées. L'enseignant donnerait trop de temps ou pas assez pour la lecture d'une œuvre. Quant au travail à faire sur les textes lus, si la formule des groupes de discussion est plutôt bien acceptée, les fiches à remplir et le travail en équipe sont peu appréciés. D'autres pratiques scolaires rebutent ces élèves : faire des résumés, prendre des notes, relire un passage pour répondre à des questions. Ces jeunes ont dit souvent lire lentement et avoir du mal à se souvenir et, selon eux, ces pratiques nuiraient à leur concentration et en amèneraient certains à abandonner leur lecture. Selon leurs dires, l'environnement scolaire est tout à fait inadéquat pour soutenir le goût de lire. Les périodes de lecture sont trop courtes, la proximité des autres, les bruits

ambiants et l'inconfort de l'environnement physique sont au nombre des éléments décriés.

Nous retenons de ces déclarations d'élèves à propos des pratiques scolaires de lecture qu'il n'y aurait qu'en *français* que seraient effectuées des tâches d'envergure, bien que d'autres disciplines, notamment l'histoire et les sciences, en proposent. Il semble qu'en *français*, elles sont peu variées, elles font peu l'unanimité et certains élèves ont même de la difficulté à les considérer comme aidantes pour le développement de leurs compétences. De plus, les prises de position sur les pratiques scolaires semblent être influencées par les compétences des élèves : les élèves insatisfaits des pratiques scolaires sont ceux qui présentent les lacunes les plus importantes.

3.1.2. Les représentations des élèves à propos de la lecture

L'enquête *LIS* nous informe sur les représentations des élèves à propos de la lecture. De façon générale, les adolescents interrogés ont dit avoir une vision nuancée des stéréotypes courants à propos de cette pratique. Un peu plus des deux tiers ont affirmé que les filles lisent plus que les garçons et 75 % d'entre eux ont déclaré également que les jeunes ne lisent pas plus que les adultes. Une faible majorité a dit croire qu'il est faux que les gens instruits lisent plus que les autres et plus de 65 % se sont prononcés en désaccord avec un énoncé affirmant que les « *bolés* » sont de plus grands lecteurs : selon eux, on peut aimer lire et ne pas avoir de bons résultats scolaires.

Soulignons que pour les élèves interrogés, la lecture est utile. Elle contribue à l'amélioration de la compétence à écrire : elle sert à améliorer ses compétences en orthographe, son vocabulaire et sa syntaxe. Lire aiderait à structurer ses idées ou à rédiger des histoires. D'ailleurs, l'étude de Giguère, Giasson et Simard (2002)¹⁷ s'est intéressée

¹⁷ La recherche menée par Giguère auprès de 439 élèves s'est intéressée aux représentations d'élèves de 3^e et de 6^e année primaire et de 3^e et de 5^e secondaire à propos des liens entre la lecture et l'écriture en isolant la variable du rendement scolaire en lecture et en écriture. 106 élèves de 3^e secondaire et 107 de 5^e, ont répondu à un questionnaire de 24 questions. 36 d'entre eux (18 par niveau) ont ensuite été sélectionnés, tenant compte de leur niveau d'habileté, pour participer à des entrevues individuelles d'une vingtaine de minutes.

aux représentations des élèves à propos des liens qui s'instituent entre les apprentissages en lecture et en écriture : 76 % des jeunes interrogés ont dit croire qu'il y a un lien entre les deux pratiques langagières. Si les élèves du primaire associent majoritairement les bienfaits de la lecture sur l'écriture à l'amélioration des compétences en orthographe, au secondaire, c'est le transfert des connaissances portant sur les genres textuels qui est le plus mentionné. Les élèves de 3^e secondaire ont répondu qu'écrire des contes aidait à mieux comprendre les contes lus en plus grande proportion que les élèves de 5^e, ce qui laisse présumer une influence des pratiques enseignantes, le conte étant étudié en 3^e. L'interprétation des résultats révèle que plus les élèves sont habiles en écriture et en lecture, plus ils sont nombreux à affirmer que lire leur donne le goût d'écrire et vice-versa. Plus ils cumulent de bons résultats en français écrit, plus les élèves déclarent observer la façon d'écrire des écrivains et l'orthographe quand ils lisent. De plus, les bons scripteurs et lecteurs reconnaissent comme plus positive l'influence de la lecture sur l'écriture, notamment concernant le vocabulaire et l'orthographe lexicale. Les élèves forts en lecture et forts en écriture donneraient plus de commentaires et d'exemples concrets pour expliciter leurs réponses. Ils sont ceux qui voient le mieux les obstacles que comporte le transfert d'habiletés entre la lecture et l'écriture.

Comprendre ce qu'on lit aiderait à réussir dans les autres disciplines scolaires (les problèmes en mathématiques, les contenus en sciences, etc.). En dehors de la vie scolaire, les utilités que les élèves attribuent à la lecture sont plutôt limitées : lire un trajet de métro, lire un menu... Les dernières pratiques énumérées, exclusivement liées à la vie quotidienne laissent présumer que ces jeunes ont un rapport utilitaire à la lecture.

Ainsi, les élèves reconnaissent l'importance de la lecture dans leur vie scolaire et sociale. Toutefois, les fonctions qu'ils lui attribuent sont différentes selon les usages qu'ils en font. À l'école, si elle n'est pas nécessairement un gage de réussite scolaire, elle est tout de même conçue comme une pratique d'apprentissage à développer pour réussir en *français* et dans les autres disciplines. Dans la vie quotidienne, elle sert à se débrouiller et

à se divertir. Certaines représentations à son propos changent selon le niveau de compétence attesté des élèves interrogés. De là, pouvons-nous postuler qu'il y a un rapport dialectique entre les compétences des élèves et leurs représentations des pratiques scolaires de lecture.

3.1.3. Les représentations des élèves à propos de leurs compétences en lecture

Des élèves interrogés par LIS, 70 % seraient satisfaits de leurs compétences en lecture et 80 % d'entre eux se sont dits satisfaits de leurs résultats scolaires dans ce domaine. Pour la 4^e secondaire exclusivement, un peu plus de 84 % des élèves se sont dits bons ou moyens en lecture. Si les élèves de 1^{re} secondaire ont évalué le plus positivement leurs capacités en lecture (88 % de bons ou très bons lecteurs), le pourcentage d'évaluation positive tend à baisser, autour des 80 % en 2^e et en 3^e pour remonter en 4^e. Sur le plan des résultats scolaires en lecture, 21,2 % des élèves de 4^e secondaire ont déclaré en avoir d'excellents, comparativement aux 9,2 % qui l'ont affirmé en 1^{re} secondaire. Le regroupement des résultats pour les élèves de 4^e ayant répondu avoir de bons, de très bons et d'excellents résultats atteint 79,6 %, chiffre nettement plus élevé que chez les élèves plus jeunes : 68,8 % en 2^e et 62,8 % en 3^e secondaire. Seuls 7,9 % des jeunes ont dit avoir de faibles résultats, proportion plutôt semblable à ce qui a été observé pour les années précédentes. Les filles cumuleraient les meilleurs résultats scolaires, les garçons auraient quant à eux tendance à surestimer leurs résultats scolaires.

Fait inquiétant, la motivation pour la lecture diminuerait au fil de la scolarité, selon Van Grunderbeeck *et al.* (2003). Comme dans l'étude française de Baudelot *et al.* (1999), les participants rapportent une diminution marquée de leurs buts de performance en lecture suite à leur première année à l'école secondaire, ce que Bintz (1993, cité dans Lebrun, 2004) a également observé. En effet, les élèves se contentent de peu sur le plan des résultats scolaires en lecture et la tendance est à la baisse plus on avance dans la scolarité : les élèves se satisfont de résultats de 73 % au primaire, de 66 % au début du secondaire et de 57 % à la fin du secondaire. Selon Bintz (1993), la baisse de motivation pourrait être attribuable, entre autres, au peu d'importance qu'accordent les enseignants de français aux lectures obligatoires, puisqu'elles sont rarement la cause d'un échec

scolaire. La recherche de Vallerand, Fortier et Guay (1997) révèle que le comportement des parents et des enseignants agit sur les perceptions des élèves à propos de leurs compétences et qu'il a un effet sur l'engagement et leur persévérance. Élément qui nous amène sur la piste des pratiques enseignantes comme facteur influençant la performance. L'avancement dans la scolarité fait-il naître chez les élèves la perception d'avoir atteint un niveau suffisant pour s'épanouir socialement? Ces représentations sont-elles le résultat d'un discours ayant cours dans la société?

Selon l'étude de Van Grunderbeeck *et al.* (2003), les filles ont de meilleures perceptions d'elles-mêmes en ce qui a trait à la lecture. Elles recevraient des rétroactions plus positives de la part de leurs enseignants et de leur entourage à propos de leurs compétences dans ce domaine. Notons que les filles poursuivent également des buts de performance plus importants que les garçons et qu'elles accordent plus d'importance à la lecture. De son côté, l'enquête LIS révèle que filles et garçons aux compétences semblables ont des représentations plutôt semblables (Lebrun, 2004). En effet, Lebrun observe que ce sont les compétences en lecture qui créent les clivages les plus importants dans les discours sur la lecture. Elle s'est affairée à décrire celui des lecteurs récalcitrants. Les lecteurs récalcitrants ont un rapport à lecture utilitaire. Selon eux, le matériel scolaire est désuet et peu adapté à leurs compétences en lecture. Si mener la lecture d'un roman à terme est difficile, la lecture d'extraits rebute encore plus les garçons qui voient leur lecture arrêtée au moment où se développe leur curiosité pour le texte. Ils démontrent peu d'intérêt pour découvrir de l'information nouvelle par l'écrit et leurs stratégies d'apprentissage ne passent pas par l'écrit. Les tâches de lecture dans les autres disciplines ont un effet direct sur leurs résultats scolaires. Ils se servent des questions pour repérer les éléments pertinents dans le texte, plutôt que de lire le texte avant. Certains refusent tout simplement la lecture : ils vont jusqu'à faire semblant de lire les questions et se font expliquer le travail à faire, prétextant qu'ils n'ont pas compris. Ces élèves croient que lorsque la situation le requerra, lorsqu'ils seront motivés, ils sauront lire. Ils admettent que la lecture peut servir à régler des problèmes de la vie courante, mais ne voient pas comment cela peut s'appliquer à leur propre vie : « [o]n voit donc l'occurrence d'une vision fonctionnelle de la lecture, une lecture utile certes, lire pour la vraie vie; mais la

leur se déroule jusqu'à présent sans qu'ils en subissent les conséquences qu'ils estiment désastreuses » (Lebrun, 2004, p. 236).

Bref, les élèves se contentent de peu par rapport à leurs compétences en lecture et la situation s'accroît à mesure qu'ils avancent dans la scolarité. Les pratiques de lecture personnelles régressent (Baudelot *et al.*, 1999) et il semble que le clivage garçon/fille, observé dans nombre de recherches portant sur le milieu scolaire, soit encore une fois un facteur à considérer lorsqu'il s'agit de se prononcer sur ses compétences. Aussi, le niveau de compétence serait l'élément majeur dans la détermination des attitudes par rapport à la lecture.

3.2. Les recherches en didactique du français portant sur l'écriture

Les données de la recherche *ÉLEF* fournissent des informations portant, entre autres, sur l'écriture en tant que pratique scolaire. Pour analyser ces données, nous mettons à contribution trois recherches importantes portant sur les représentations des élèves à propos de l'écriture et des pratiques scolaires qui visent le développement de cette compétence. Comme nous l'avons fait pour les recherches sur la lecture, nous présenterons ces données en une synthèse en trois parties où seront d'abord présentées les pratiques scolaires et les représentations des élèves à propos de l'écriture, puis leurs déclarations portant sur leurs compétences en cette matière.

En plus de s'être intéressée aux pratiques de lecture dans les classes d'histoire et de sciences du Québec, la recherche *Scriptura* fournit des données sur les pratiques d'écriture et sur les représentations des élèves à propos de celle-ci. Les chercheuses de *Scriptura* ont analysé l'écriture scolaire en histoire et en sciences selon quatre fonctions : communicative utilitaire, mémorielle utilitaire, épistémique et créatrice, lesquelles sont utilisées pour interpréter les données de la recherche.

Menée en France, par l'INRP, l'étude exploratoire de Lahanier-Reuter et Reuter (2006) s'inscrit dans le volet élèves de la recherche *Apprendre à écrire dans toutes les*

disciplines, coordonnée par Reuter et Barré-De Miniac. En 1999 et 2000, un questionnaire constitué de questions ouvertes et fermées a été passé à 168 élèves issus de quatre collèges et de huit classes (quatre de 3^e – élèves de 14-15 ans – et quatre de 6^e – élèves de 11-12 ans). Le but était de connaître les représentations de l'écrit de ces élèves dans quatre disciplines scolaires, le *français*, les mathématiques, l'histoire et les sciences, et de cerner des constantes et des différences à leur propos au fil de la scolarité.

L'importante recherche *Savoir écrire au secondaire* (DIEPE, 1995), menée entre 1991 et 1993, a interrogé environ 8 000 élèves de 9^e année (âgés de 14-15 ans) de quatre communautés francophones d'Europe et d'Amérique : la Belgique, la France, le Nouveau-Brunswick et le Québec. Cette vaste enquête visait à décrire, puis à comparer, les pratiques d'enseignement de l'écriture ainsi que les compétences des élèves de cet âge.

3.2.1. Les pratiques d'écriture scolaires

L'enquête *Scriptura* a révélé que parmi les élèves qui se sont prononcés sur une préférence, seulement 38% ont déclaré que la discipline *français* est celle où il est le plus agréable d'écrire. C'est dans cette discipline que seraient écrits les textes les plus longs (Lahanier-Reuter et Reuter, 2006; Chartrand et Prince, 2009). En effet, les pratiques d'écriture dans les autres disciplines sont de complexité et d'ampleur fort restreintes : les élèves de 4^e secondaire écrivent le plus souvent pour répondre à une question d'examen ou d'exercice et pour prendre des notes dans le but de retenir la matière (Chartrand et Blaser, 2006). Sur le plan de la fréquence, plus des deux tiers des élèves québécois ont dit écrire *souvent* ou *très souvent* dans le cadre leur cours de français (DIEPE, 1995). D'ailleurs, les rédactions occuperaient une quantité *très importante* du temps de classe selon 62 % des élèves québécois (DIEPE, 1995). Deux exercices sont emblématiques de cette discipline : la dictée et la rédaction (nom donné traditionnellement à la production écrite d'un texte), selon les travaux de Lahanier-Reuter et Reuter (2006), Schneuwly (2007) et de Simard *et al.* (2010).

Il est difficile de savoir si les pratiques d'enseignement de l'écriture en classe de français sont variées. Selon l'enquête DIEPE (1995), 55 % des élèves interrogés sur les contenus en 3^e secondaire ont affirmé que ceux-ci sont plutôt semblables à ceux des années précédentes. Sur le plan des méthodes, il semble qu'il y ait peu de changement, de l'avis de 60 % des jeunes interrogés. Quant au temps consacré à l'écriture, il reste semblable d'une année à l'autre de l'avis d'une majorité d'élèves.

D'enquêtes précédentes (Barré-De Miniac, 1997, 2007; Colomb, 1999), il ressort que plus les classes regroupent des élèves faibles, moins l'écriture y est présente. Y sont mis en œuvre des écrits de type copie ainsi que des pratiques d'écriture stéréotypées très encadrées et aux multiples contraintes. Si les élèves n'entrent pas en contact avec des pratiques d'écrit réelles, comment peuvent-ils combler leurs lacunes en cette matière?

L'enquête *Scriptura* a montré que les élèves ont généralement peu d'égard pour la qualité de la langue lorsqu'il s'agit d'écrits produits dans une autre discipline que le *français*, bien que les filles ont dit fournir un effort de correction systématique et de présentation dans leurs textes scolaires qu'ils comptent ou non. Dans les cours de français, plus de la moitié des élèves québécois ont déclaré utiliser un dictionnaire *presque en tout temps* dans les activités d'écriture (DIEPE, 1995).

Ainsi, les élèves associent l'apprentissage de l'écriture à la discipline *français*. Toutefois, nous n'avons qu'une idée très vague de ce qui est mis en œuvre dans les classes québécoises pour développer la compétence en écriture.

3.2.2. Les représentations des élèves à propos de l'écriture

Lorsqu'ils ont été interrogés par Lahanier-Reuter et Reuter (2006), sur l'écriture en général, les élèves l'ont associée à l'acte de communiquer à 35,1 %, à celui d'apprendre à 21,4 % et à celui de s'exprimer à 16,7 %. Beaucoup moins nombreux sont ceux qui ont déclaré qu'elle *sert à comprendre* (7 %), à *retenir* et à *ne pas faire de fautes* (5 % au total). Concernant les utilités de l'écriture à l'école, les élèves ont fait des choix un peu

différents. La réponse ayant fait le plus l'unanimité est *fixer des choses que tu dois retenir* (33 %). Suivent *t'aider à comprendre* (23 %), *communiquer* (14 %) et *fixer des choses que tu veux retenir* (13 %). En contexte scolaire, les élèves envisagent d'abord l'écriture dans ses fonctions mnémoniques et cognitives. La communication, fonction la plus importante quand il s'agit de s'exprimer sur l'écriture de façon générale n'arrive qu'au troisième rang, ce qui montre que les pratiques scolaires, et les tâches qu'elles sous-tendent, ont une influence sur la façon qu'ont les élèves d'envisager l'écriture, ces tâches ayant généralement peu de finalités communicatives.

En *français*, comme en histoire/géographie et en sciences, l'écriture sert l'apprentissage (Lahnier-Reuter et Reuter, 2006). Cependant, la représentation qu'en ont les élèves dans cette discipline est plus finalisée que dans d'autres : les contenus disciplinaires sont fortement mobilisés pour la définir lorsqu'il s'agit du *français*. Elle est associée aux mots, à l'orthographe, aux formes plutôt qu'aux contenus (Lahnier-Reuter et Reuter, 2006). Mais, la représentation qu'ont les élèves de l'écriture évolue au fil de la scolarité. Plus ils atteignent un niveau scolaire avancé, moins les élèves disent associer l'écriture à la présentation, à la calligraphie et à l'orthographe. Ils privilégient plutôt ses aspects textuels et discursifs. Ainsi, pouvons-nous présumer qu'ils en acquièrent une conscience plus fine de l'acte d'écrire.

Les mêmes élèves valorisent l'écriture : elle n'est considérée *inutile* ou *peu utile* que par une infime partie d'entre eux. C'est en *français* qu'on lui accorde le plus d'importance : 88 % des élèves la considèrent comme *très importante*, aucun n'a affirmé qu'elle est *peu importante* et un seul la déclare *inutile*. Sa maîtrise est conçue comme nécessaire à la réussite de la matière, plus que dans les autres disciplines. Selon l'enquête *Scriptura*, les filles valorisent l'écrit, beaucoup plus que leurs condisciples masculins : 53 % d'entre elles ont déclaré qu'une *très bonne maîtrise* de l'écrit est nécessaire pour réussir dans la vie contre 43 % des garçons. 75 % des filles ont dit croire que pour avoir une vie satisfaisante dans le monde actuel, il est *très important* de bien savoir lire et écrire. Elles

accordent à l'écrit une valeur intrinsèque, sans lien avec la réussite, ce que les garçons font dans une moindre mesure (Chartrand et Prince, 2009).

Comme l'ont montré diverses études à caractère plus sociologique menées en Europe (Lahire, 1993, 1994; Bautier, 1995, 2002), les difficultés des élèves avec l'écriture relèvent d'une absence de rupture entre l'oral et l'écrit. D'une étude menée avec des jeunes de 4^e et de 3^e année de Section enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) en France, il ressort que les élèves en difficulté perçoivent l'écriture comme une transcription de la langue orale (Szjada-Boulanger, 2006). Une bonne part des difficultés viendrait du fait qu'ils écrivent les idées au fur et à mesure de leur apparition sans retour en arrière. Cette association à la langue orale amène également des problèmes de ponctuation, celle-ci n'existant pas à l'oral.

Ces données, combinées aux travaux de Penloup (1999, 2007, présentés au chapitre précédent), font dire une fois de plus que les pratiques, définies par le contexte social dans lequel elles s'inscrivent, sous-tendent des représentations différentes qu'il s'agisse d'un contexte d'écriture scolaire ou personnel. Même la configuration de la discipline scolaire amène des attitudes et affects différents.

3.2.3. Les représentations des élèves à propos de leurs compétences en écriture

Des 168 élèves interrogés par Lahanier-Reuter et Reuter (2006), un peu plus des trois quarts ont dit trouver *plutôt facile* d'écrire dans toutes les disciplines scolaires. Même chose dans *Scriptura* (Lord, 2008), quant à la production d'écrits en histoire et en sciences: les filles ont affirmé massivement n'avoir *jamais* ou seulement *parfois* des difficultés (85 %) contre 67 % des garçons. La recherche *Scriptura* révèle également que plus de 90 % des élèves ont déclaré être en mesure de remettre un texte bien présenté et pouvoir trouver les bons mots pour un travail en histoire (86 % en sciences). Plus de 80 % d'entre eux se considèrent *assez* ou *très compétents* pour structurer leurs textes (87 % en histoire, 88 % en sciences) et trouver des idées (84 % en histoire et en sciences). Avec ses 76 % de réponse positive en histoire et ses 77 % en sciences, l'énoncé *remettre un travail sans trop de fautes* arrive bon dernier.

Il reste que plus des trois quarts des élèves se considèrent compétents sur le plan orthographique. Nous présumons que les élèves sont moins exigeants sur ce plan, car la question porte sur deux disciplines qui ne sont pas le *français*. De plus, que ce soit en histoire ou en sciences, il semble que les filles se sentent plus compétentes que les garçons à *remettre un travail sans trop de fautes*. En effet, 84 % d'entre elles ont affirmé avoir *peu ou pas de difficulté* à le faire, contre 68 % des garçons. Les élèves des groupes enrichis ont également été plus nombreux (82 %) que ceux des groupes réguliers/faibles (69 %) à affirmer qu'ils ont *peu ou pas de difficulté* à *remettre un texte sans trop de fautes* en histoire et en sciences. L'analyse des questionnaires remplis par les enseignants d'histoire va dans le sens opposé des déclarations des élèves. Si 93 % des élèves se sont dits en mesure de remettre des travaux bien présentés, ce n'est l'avis que de 65 % de leurs enseignants d'histoire. L'écart est encore plus impressionnant lorsqu'il s'agit de se prononcer sur la capacité à utiliser un bon vocabulaire : 91 % des élèves ont déclaré le faire facilement, seuls 23 % des enseignants sont du même avis. Malgré ce qu'en pensent les élèves, ceux-ci remettraient des textes lacunaires sur le plan de la structure selon plus de 80 % des enseignants. Quant à la capacité de remettre un travail sans trop d'erreurs, 81 % des enseignants considèrent que les élèves présentent des difficultés majeures, ce que pensent seulement le quart des élèves interrogés.

Bref, les élèves ont des représentations très positives de leurs compétences en écriture. De leur avis, ils sont en mesure d'accomplir avec succès un grand nombre de tâches d'écriture, ce qui ne correspond pas à ce qu'en pensent leurs enseignants. Nous pouvons présumer qu'enseignants et élèves ne conçoivent pas les niveaux de compétence de la même façon. Sont-ce les premiers qui ont des attentes trop élevées ou plutôt les seconds qui n'ont pas conscience des exigences de l'école envers eux? Nous verrons si un tel clivage est observable entre les déclarations des enseignants de français et celles des élèves dans le cadre de la recherche *ÉLEF*, ce qui nous permettra d'émettre des hypothèses.

3.3. Conclusion

Cette revue des écrits nous a permis de faire un état des connaissances sur les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et de l'écriture en classe de français telles que perçues par les élèves. Sur ce premier aspect, nous sommes parvenue à réunir une bien petite quantité d'information. Il semble qu'au cours des dernières années, les études des didacticiens du français se soient intéressées davantage aux pratiques d'écrit ayant cours hors de la discipline *français*. Bien qu'elles abordent souvent peu la classe de français, ces recherches offrent des éclairages sur les représentations des élèves à propos de l'écrit. Ayant exploré des dimensions plus personnelles de la relation scolaire des élèves avec la lecture et l'écriture, elles font naître des questions chez nous sur les liens qu'elles peuvent avoir avec l'investissement dans les tâches en *français*. Les variables ayant un impact sur les représentations des élèves semblent être nombreuses. Au fil de nos lectures, nous avons pu isoler celles du sexe, du programme d'études, du niveau scolaire, des pratiques scolaires et du niveau de compétence attesté. De plus, les élèves produisent des discours sur leurs compétences. Et plus leur niveau de compétence attesté est élevé, plus ces discours sont positifs. Enfin, les représentations différentes, voire contradictoires des enseignants et des élèves à propos des compétences de ces derniers nous amènent à considérer la nécessité de mettre en relation les réponses des deux groupes interrogés par la recherche *ÉLEF*.

Chapitre 4 – Le processus et les outils de la recherche

Une méthode de recherche est « un ensemble dynamique chargé d’assurer au mieux – *i.e.* selon les normes du champ considéré – le passage de questions à des réponses, des résultats » (Reuter, 2006, p. 17). Cet ensemble est formé de différentes pratiques choisies par le chercheur en fonction de son champ de recherche et des objectifs qu’il poursuit. Ce chapitre présente le processus et les outils de notre recherche.

4.1. Une recherche descriptive

Développée dans une volonté de scientificité du champ de la didactique du français à la fin des années 1980, la recherche descriptive se différencie de la recherche expérimentale par sa volonté non pas de manipuler des variables, mais plutôt de les observer (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé *et al.*, 1989). Simard *et al.* (2010) incluent la recherche descriptive à l’intérieur des recherches synchroniques qui s’intéressent à des états plutôt qu’à des processus en se limitant à des tranches de temps relativement courtes. Elle vise à dresser des constats, des bilans. Cette recherche souhaite dresser un portrait des représentations des élèves sur les pratiques de lecture et d’écriture en *français* et sur leurs compétences à l’écrit. Bien que nous comparions les données de l’enquête d’*ÉLEF* avec celles publiées par le CLF en 1987, notre recherche n’a pas de visée comparative; nous cherchons des éclairages susceptibles de nous aider à comprendre le phénomène étudié et, éventuellement, de nous permettre de poser des hypothèses pour des recherches futures.

4.2. Les questionnaires de la recherche *ÉLEF*

L’enquête par questionnaire permet d’informer le chercheur sur les comportements et les représentations d’un nombre important de membres d’une population. Il en existe plusieurs types. La plus fréquente est celle de nature ponctuelle qui vise à décrire les caractéristiques d’une population ou à examiner les relations entre certaines variables à un moment donné. Le questionnaire écrit, autoadministré, que le répondant remplit seul, sans intervention du chercheur, est distribué au sein d’un ou de plusieurs groupes. Ce type de questionnaire est particulièrement flexible et permet de mesurer un grand nombre

de variables. Il est le plus approprié pour poser des questions sensibles en raison de l'impression d'anonymat ressentie par l'informateur (Blais et Durand, 2003). Les chercheurs s'assurent ainsi d'un taux de réponse élevé et d'une certaine homogénéité de la population interrogée – dans ce cas des élèves de 4^e et de 5^e secondaire et des enseignants d'écoles francophones du Québec. De plus, l'expérience de chercheurs a aussi montré que les participants sont plus enclins à répondre à un questionnaire demandant peu de temps et d'effort de rédaction (Chartrand et Prince, 2009), c'est pourquoi, pour l'enquête d'*ÉLEF*, deux questionnaires à choix de réponse et à échelle ont été conçus : l'un destiné aux élèves et l'autre, aux enseignants. L'enquête du CLF avait également sélectionné des élèves de cet âge, ce qui nous permettra de faire des comparaisons.

4.2.1. L'élaboration des questionnaires

La conception d'un questionnaire répond à des objectifs précis. Les questions fermées constituent l'essentiel d'un questionnaire destiné à l'analyse statistique (Berthier, 1998) : « Gauthier (2003) soutient que les questions fermées, lorsqu'elles sont formulées avec soin, apparaissent tout aussi (et même parfois plus) valables que les questions ouvertes... » (Chartrand et Prince, 2009).

Les questionnaires « élèves » et « enseignants » de la recherche *ÉLEF* reprennent plusieurs des questions fermées et à échelles, déjà validées, de ceux de l'enquête du CLF menée par quatre chercheurs de l'Université de Montréal en 1984-1985 (Bibeau, Lessard, Paret et Thérien, désormais CLF, 1987). Les questionnaires « élèves » et « enseignants » ont été élaborés à l'été 2008 et ont d'abord fait l'objet d'une validation dans quatre classes à l'automne 2008. Après cette passation test, les questionnaires ont été légèrement modifiés.

4.2.2. La composition des questionnaires

La version finale du questionnaire *ÉLEF*¹⁸ destiné aux élèves comprend 36 questions – un total de 117 items – réparties en trois sections. La première (questions 1 à 12) informe

¹⁸ Le questionnaire est présenté à l'annexe A.

de la composition de l'échantillon : cours suivi, sexe, langue parlée, langue maternelle, nationalité, cheminement scolaire, niveau de compétence déclaré. La seconde (questions 13 à 25) renseigne sur les pratiques d'apprentissage et d'évaluation en *français* au cours du mois de référence, novembre 2008. La troisième section (questions 26 à 36) propose des énoncés à mettre en degré qui permettent de cerner les représentations des élèves sur différents aspects. Ceux-ci portent sur l'utilité des activités en *français*, sur les compétences acquises à la fin des études par l'ensemble des élèves ainsi que sur la qualité de la langue et les exigences du cours de français.

Le questionnaire destiné aux enseignants comprend 67 questions à choix multiples et à échelles dont 22 sont identiques à celles du questionnaire « élèves ». Elles concernent les pratiques scolaires et les compétences des élèves. Il sera particulièrement intéressant de mettre en relation les déclarations des élèves avec celles des enseignants, car nous avons constaté, à la lecture des résultats de l'enquête *Scriptura*, que ces populations ont des représentations parfois différentes.

4.2.3. La passation des questionnaires

Les questionnaires « élèves » ont été acheminés aux directions de 102 écoles, de toutes les régions du Québec, pour qu'elles remettent ceux-ci à l'enseignant de français de 4^e ou 5^e secondaire dont la première lettre du nom de famille commence par A ou s'en approche le plus pour que le choix de l'enseignant soit le fruit du hasard. La passation en classe devait avoir lieu au premier ou au dernier cours de la dernière semaine de novembre pour assurer que le groupe ait été déterminé par le hasard et pour assurer également que la base d'évaluation ait été constituée de trois semaines consécutives en novembre. 32 questionnaires ont été envoyés dans chaque classe sélectionnée par le MELS pour obtenir un échantillon représentatif de 3 264 élèves. L'équipe de recherche ne s'est pas déplacée dans les écoles et n'avait conclu aucun accord préalable avec celles-ci, c'est pourquoi le nombre de répondants se chiffre à 1 617 élèves de 4^e et de 5^e secondaire de 61 écoles de toutes les régions du Québec, dont 44 sont publiques et 17 sont privées. Le pourcentage d'écoles privées ayant retourné les questionnaires remplis

étant plus grand que la proportion d'écoles privées sur le territoire québécois, les résultats statistiques ont été pondérés lors du traitement.

En novembre 2008, les questionnaires « enseignants » ont été envoyés dans les écoles francophones comptant cent élèves ou plus afin d'éviter que soient sélectionnées des écoles à vocation particulière (écoles pour malentendants, pour jeunes décrocheurs...). Le MELS tenant un registre des enseignants des écoles publiques du Québec, 576 enseignants d'écoles publiques ont reçu un questionnaire adressé à leur nom. Les données n'étant pas disponibles pour le réseau privé, l'équipe de recherche a téléphoné dans 113 écoles privées sélectionnées par le MELS et s'est informée du nombre d'enseignants de français dans chacune pour en faire une recension. Le nombre de répondants est de 801 enseignants, de toutes les régions du Québec et de tous les niveaux du secondaire, dont 472 enseignent au public et 329, au privé. Il s'agit là d'un taux de réponse d'environ 30 %, ce qui est représentatif de la population étudiée.

4.2.4. Les échantillons d'élèves et d'enseignants

Le questionnaire a été administré à des élèves de 4^e et de 5^e secondaire, car leur âge et leur expérience d'au moins trois années au secondaire leur permettent davantage d'adopter une posture réflexive sur leurs compétences. De plus, avoir interrogé des élèves de ces niveaux permet de comparer les données d'*ÉLEF* avec celles publiées par le CLF il y a 25 ans. Les répondants sont, dans une proportion de 63 %, des élèves de 5^e secondaire. Ils étudient dans un programme régulier de formation au secondaire, pour 74 % d'entre eux, et dans divers programmes particuliers, dans une proportion de 25 %. Le secteur professionnel et le cheminement particulier sont sous-représentés – respectivement 0,3 % et 0,1 % des répondants –, raison pour laquelle ces deux groupes ne seront pas abordés lorsqu'il sera question de relations avec le programme d'études. La majorité des élèves interrogés vit dans un environnement unilingue francophone : 89 % des élèves ont pour langue maternelle le français et 91 % d'entre eux le parlent à la maison. Les 9 % restants se répartissent ainsi : 3 % des élèves parlent l'anglais à la maison et 6 % parlent une autre langue. Les langues les plus fréquentes sont l'arabe (1,9 %) et l'espagnol (1,5 %). Ils sont nés au Canada dans une proportion de 92 % et dans

85 % des cas, leurs deux parents sont également nés au pays. Enfin, la répartition des sexes est plutôt équilibrée, compte tenu des réalités inhérentes au milieu scolaire: 55 % des répondants sont des filles et 45 %, des garçons¹⁹. Les garçons étant plus susceptibles d'abandonner leurs études avant l'obtention du diplôme d'études secondaires, il n'est pas étonnant que notre échantillon compte un nombre un peu plus élevé de filles (MELS, 2004a).

801 enseignants de français du secondaire ont rempli et retourné le questionnaire de la recherche *ÉLEF*. L'échantillon initial a été constitué par le MELS en octobre 2008, pour qu'il corresponde le plus fidèlement à la population en fonction des critères suivants : l'âge, le nombre d'années d'expérience, la région administrative et l'indice de défavorisation de l'école. Nos analyses ne mettent en relief aucune de ces variations, puisque nous étudions les réponses des élèves.

Bien que notre recherche s'intéresse aux représentations des élèves, nous ferons appel aux données issues de l'analyse du questionnaire « enseignants » pour enrichir l'analyse et l'interprétation du discours des élèves. C'est pour cette raison que nous avons choisi de ne comparer que les données relatives aux représentations sur les pratiques déclarées et aux compétences des élèves, car nous souhaitons éviter les répétitions et parce que notre but n'est pas de vérifier ce qu'ont déclaré les élèves, mais d'enrichir notre analyse de leurs déclarations.

4.3. Le traitement et l'analyse des données quantitatives

L'analyse des données quantitatives collectées par questionnaire a été effectuée à l'aide du logiciel *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Après avoir procédé à la codification et à la saisie des données, nous avons tenté divers tests statistiques. Ont d'abord été traitées les déclarations de l'ensemble des élèves et des enseignants à l'usage de l'ensemble de l'équipe de recherche. Nous avons ensuite classé ces données générales en cinq catégories : les caractéristiques des populations étudiées, les pratiques déclarées

¹⁹ Pour l'année scolaire 2009-2010, 21,5 % des garçons ont abandonné l'école avant d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires, ce qui était le cas de 13,6 % des filles selon un document publié par la CSQ : <http://www.csq.qc.net/dossiers/decrochage.html>.

de lecture et d'écriture, les représentations des répondants sur ces pratiques, leurs représentations sur la discipline *français* ainsi que les représentations sur les compétences des élèves. Après la description de ces déclarations²⁰, des analyses bivariées ont été effectuées. Ces croisements visent « à mettre en évidence l'influence d'une variable sur une autre (afin d'identifier les déterminants sociaux) ou, plus simplement, la dépendance d'une variable vis-à-vis d'une autre (afin de démontrer l'existence d'interdépendance entre des phénomènes) » (Martin, 2005, p. 67).

4.3.1. Les analyses bivariées

Six critères ont été retenus pour effectuer des croisements de données : le niveau scolaire (question 1), le sexe (question 2), le programme d'études (question 7), la compétence déclarée des élèves (questions 9 et 10) et la compétence perçue par les élèves (items se rapportant à la lecture et à l'écriture de la question 12). Nous avons choisi ces variables, car les recherches recensées au chapitre précédent nous amènent à penser qu'elles peuvent départager significativement des groupes et s'avérer explicatives de certaines représentations. Si la variable du niveau d'études s'est avérée peu révélatrice dans les études en didactique, nous pensons qu'elle peut nous aider à décrire certains changements dans les représentations des élèves en fournissant des informations plus précises sur les pratiques scolaires. La variable du sexe a quant à elle été convoquée dans nombre d'études, ce qui nous amène à penser qu'elle peut avoir un rôle à jouer dans les représentations des élèves à propos de leurs compétences. Les variables du programme d'études, de la compétence déclarée des élèves et de leur compétence perçue sont liées, car elles devraient découler du niveau de compétence des élèves interrogés. Rappelons que nous avons tronqué la variable du programme d'études, car le nombre de répondants pour le cheminement particulier et le secteur professionnel est très restreint (6 en tout). Ainsi, nous ne distinguerons dans l'analyse que les programmes régulier et particulier. Ce

²⁰ Nous ne pourrions aspirer à décrire et analyser l'ensemble des données statistiques dans le cadre de cette recherche de maîtrise. Dans ce mémoire sont traitées les données relatives aux pratiques de lecture et d'écriture telles que déclarées par les élèves ainsi que celles portant sur les représentations des élèves à propos de ces pratiques et de leurs compétences. Nous ne mettons à contribution que quelques données issues du questionnaire « enseignants » dont des analyses sont disponibles dans divers articles : Chartrand et Lord (2009; 2010a; 2010b; 2010c; à paraître), Roy-Mercier et Chartrand (2010), Sénéchal et Chartrand (2011).

sont d'ailleurs, à notre avis, les deux secteurs les plus susceptibles de représenter le plus fidèlement la majorité des classes du secondaire.

Pour décider de la validité des relations avec l'une ou l'autre des cinq variables, nous avons retenu le test le plus fréquemment utilisé en sciences sociales : le chi-carré (Blaser, 2007). Ce dernier évalue si l'écart entre ce qui est observé et ce qui est prédit est suffisamment grand pour prétendre qu'une relation n'est pas le fruit du hasard (Vallerand et Hess, 2000). C'est le résultat obtenu à ce test qui a déterminé notre choix de retenir ou non une relation. Ainsi, si la valeur du chi-carré est de 0, c'est dire qu'il n'y a pas de relation entre les variables. Si celui-ci est supérieur à 0, il faut observer l'indice de signification (P) du chi-carré qui doit être compris entre 0 et 0,05. En sciences humaines, un seuil de 5 % est jugé acceptable, bien que les plus prudents considèrent qu'il vaut mieux travailler sur un écart de 1 % ou 2 % et que d'autres tolèrent jusqu'à 10 % (Martin, 2005). Pour cette recherche, si cet indice est inférieur à 0,05, nous pouvons affirmer qu'il y a une relation entre les variables. Pour connaître la force de la relation, nous avons utilisé une transformation du test du chi-carré, le V de Cramer. Celui-ci est compris entre 0 et 1. Plus sa valeur se rapproche de 1 et plus la relation entre les deux items sera considérée comme forte. En sciences humaines, nous n'avons pu répertorier aucune règle partagée permettant de déterminer la force d'une relation, c'est pourquoi, comme d'autres didacticiens ayant constaté la même chose (Blaser, 2007), nous proposons la convention rapportée par Green et Salkind (2004) :

As with all effect size indices, there is no good answer to the question, "What value indicates a strong relationship between two variables?" What is large or small depends on the discipline within which the research question is being asked. However, for the behavioral sciences, correlation coefficients of .10, .30, and .50 irrespective of sign, are, by convention, interpreted as small, medium, and large coefficients, respectively (Green et Salkind, 2004, p. 256, cité dans Blaser, 2007).

Partant de l'idée que «[s]i le chi-carré, pour un tableau est statistiquement significatif, les mesures d'association reposant sur le V de Cramer le sont aussi » (Fox, 1999, p. 175), nous avons considéré le chi-carré comme seul déterminant de la validité de la relation, le V de Cramer ne nous fournissant qu'une indication quant à la force de la relation.

Sachant que les relations en sciences humaines sont généralement faibles, voire très faibles (Blaser, 2007), nous avons également tenu compte de l'intervalle de confiance. Ainsi, lorsque les résultats des croisements présentent des écarts inférieurs à 5 %, nous évitons de faire des comparaisons, puisque celles-ci risquent de ne pas être significatives. Même si les relations que nous avons obtenues sont généralement faibles ou très faibles, des écarts significatifs entre les pourcentages de réponses pour chacun des groupes croisés se sont avérés pour toutes celles qui sont mentionnées dans ce mémoire.

4.3.2. Les grilles d'analyse des données quantitatives

Pour procéder à l'analyse des données de l'enquête, nous avons élaboré trois grilles. La première regroupe les données que nous utiliserons pour répondre à la question de recherche : quelles sont les représentations des élèves à propos des pratiques de lecture et d'écriture en *français*? La seconde regroupe les résultats d'enquête permettant de répondre à la question : quelles sont les représentations des élèves à propos de leurs compétences en lecture et en écriture? Puis, nous avons choisi de classer quelques items dans une troisième grille visant à répondre à la question : quels liens peut-on établir entre les représentations des élèves sur les pratiques et celles sur les compétences? Avant de procéder à ce classement, nous avons retiré toutes les données relatives à l'enseignement et l'apprentissage de l'oral, car nous ne traitons pas de ce domaine. Les données statistiques provenant des traitements du questionnaire *ÉLEF* « élèves », du questionnaire *ÉLEF* « enseignants » et du questionnaire « élèves » du CLF ont ensuite été insérées dans une perspective horizontale de manière à pouvoir les comparer.

Nous présentons à la page suivante, à titre d'exemple, la grille analytique de l'énoncé 28b du questionnaire *ÉLEF* « élèves »:

Tableau 2.1 – Quelles sont les compétences déclarées des élèves en écriture?

| Énoncés du questionnaire ÉLEF « élèves » | ÉLEF Él | | ÉLEF Ens | | CLF Él (1987) | |
|--|---------|---|----------|---|---------------|---|
| | Q | Données | Q | Données | Q | Données |
| À la fin de leurs études secondaires, la plupart des élèves écrivent convenablement. | 28b | 9,8 % tout à fait d'accord 53,2 % plutôt d'accord 63 % 31,9 % plutôt en désaccord 5,2 % tout à fait en désaccord 37,1 % | 60b | 4,4 % tout à fait d'accord 47,8 % plutôt d'accord 52,2 % 43,8 % plutôt en désaccord 4,0 % tout à fait en désaccord 47,8 % | 31b | <i>À la fin de leurs études secondaires, la majorité des élèves de mon école savent bien écrire</i> <i>2,5/4</i> <i>Saturation 0,35</i> <i>8 % tout à fait d'accord</i> <i>46 % plutôt d'accord</i> <i>54 %</i> <i>38 % plutôt en désaccord</i> <i>8 % tout à fait en désaccord</i> <i>46 %</i> |
| | | Niveau (0,141) 4e secondaire 11,1 % tout à fait d'accord 60,5 % plutôt d'accord 25,5 % plutôt en désaccord 7,5 % tout à fait en désaccord 5e secondaire 8,9 % tout à fait d'accord 49,1 % plutôt d'accord 35,5 % plutôt en désaccord 6,4 % tout à fait en désaccord | | | | |
| | | | 43c | <i>Il y a plus de jeunes qui écrivent bien en français aujourd'hui qu'il y a dix ans</i> <i>2,2 % tout à fait d'accord</i> <i>13,1 % plutôt d'accord</i> <i>15,4 %</i> <i>58,1 % plutôt en désaccord</i> <i>26,5 % tout à fait en désaccord</i> <i>84,6 %</i> | | |

Cette grille est représentative du travail effectué sur les données statistiques, c'est pourquoi nous avons choisi de la présenter dans ce chapitre. La première colonne présente l'énoncé du questionnaire ÉLEF « élèves », la seconde, les données issues de l'analyse de ce même questionnaire, la troisième, celles d'une question identique du questionnaire « enseignants » et la quatrième, celles du questionnaire de l'enquête du CLF. Les éléments présentés en italique ont été associés comme comparables, mais devront faire l'objet d'une réflexion approfondie sur la manière de les comparer, car le libellé de l'énoncé est différent. Enfin, les données présentées dans les cases ombragées sont issues des analyses bivariées²¹. Dans ce cas, seule la variable du niveau scolaire s'est avérée féconde, c'est pourquoi elle est seule à figurer. En procédant de cette façon, nous

²¹ Toutes les relations qui se sont avérées statistiquement significatives figurent dans les grilles. Nous avons opéré le tri relatif à l'intervalle de confiance mentionné plus haut lors de la rédaction du chapitre 5 qui présente l'analyse et l'interprétation des données statistiques.

nous sommes assurées que toutes les données du questionnaire *ÉLEF* « élèves » sont répertoriées et mises en relation, lorsque c'est possible, avec des données comparables des questionnaires *ÉLEF* « enseignants » et du questionnaire « élèves » de l'étude du CLF (1987).

4.4. Les entretiens

Les données de la recherche *ÉLEF* offrent des pistes d'analyse intéressantes sur les représentations des élèves à propos des pratiques de lecture et d'écriture en *français* et leurs compétences en ces domaines, mais l'analyse quantitative ne permet pas de répondre à l'ensemble des questions qu'elle a suscitées chez nous, c'est pourquoi nous mettons à contribution des données qualitatives de la recherche *Scriptura*, dont des résultats quantitatifs ont été présentés dans le chapitre précédent. Ces données permettront de dresser un portrait plus précis des pratiques de lecture et d'écriture en *français* et des représentations des élèves à leur propos, car « l'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques [...], lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 24).

Les sept entretiens semi-directifs²² ont été menés en 2007 avec des élèves de 4^e secondaire (cinq filles et deux garçons) de la région de Québec par deux étudiantes à la maîtrise (El Bakkar, 2007; Gilbert, 2008) et s'inscrivent dans la recherche *Scriptura*. Les deux étudiantes souhaitaient décrire le rapport à l'écrit de ces élèves en interrogeant leurs pratiques de lecture et d'écriture scolaires et personnelles. Ces entretiens durent entre 35 et 100 minutes, ont été enregistrés en format audio et transcrits à l'aide du logiciel *Transana*.

Les trois premiers entretiens ont été menés par Amina El Bakkar (El Bakkar, 2007) avec trois filles de 4^e secondaire sélectionnées par leur enseignant de français en fonction de

²² Les transcriptions des entretiens sont présentées aux annexes C et D.

leur rendement scolaire. La première, SZ avait le rendement scolaire le plus élevé, MB un rendement considéré comme moyen et AB, un rendement scolaire qualifié de faible. Aucune d'entre elles ne présente de retard dans son cheminement scolaire. Les élèves interrogés par Annick Gilbert (Gilbert, 2008) ont quant à eux été choisis en fonction de leur milieu socioéconomique et culturel d'appartenance. Deux d'entre eux, un garçon et une fille, étaient issus d'un milieu socioéconomique aisé et fréquentaient une école privée et les deux autres élèves, une école publique considérée comme défavorisée de Québec. Trois des quatre élèves interrogés ont dit avoir des moyennes générales supérieures à 80 %. La quatrième disait avoir des résultats entre 70 et 80 %.

Les entretiens ont été anonymisés par les étudiantes-chercheuses, mais les codes choisis étaient différents. Pour plus d'uniformité, nous avons donné de nouveaux prénoms aux élèves identifiées par des initiales. Ainsi, SZ, AB et MB (El Bakkar, 2007) sont devenues respectivement Cécile, Cassandre et Céleste. Pour éviter des risques d'erreurs qui nous apparaissaient inutiles, nous n'avons pas renommé Denis, Denise, Félicien et Félicia (Gilbert, 2008).

4.5. Le traitement et l'analyse des données qualitatives

Notre directrice de recherche a dirigé ces deux recherches de maîtrise (El Bakkar, 2007; Gilbert, 2008) et nous a proposé de faire une analyse secondaire des propos des élèves en mettant à profit de nouvelles catégories pour leur analyse et leur interprétation. Le principal avantage d'utiliser des entretiens menés dans le cadre d'une recherche aux buts différents, mais connexes, réside dans le fait que les élèves se sont exprimés spontanément sur les pratiques d'écrit dans leurs cours de français et sur leurs compétences en lecture et en écriture. Ainsi, croyons-nous que l'effet de désirabilité parfois évoqué lors de l'analyse de discours d'adolescents sera moins présent. Comme nous l'avons fait pour le traitement des données statistiques, nous avons procédé à l'élaboration de grilles thématiques.

4.5.1. Les grilles d'analyse des entretiens

Selon Blanchet et Gotman (2007), « l'entretien ne parle pas de lui-même. Il faut, pour parvenir aux résultats de la recherche, effectuer une opération essentielle, qui est

l'analyse des discours » (p. 89). Dans le cadre de cette recherche, il est question de la mise au jour de systèmes de représentation véhiculés par les discours, c'est-à-dire d'analyse de contenu qui vise à « stabiliser le mode d'extraction du sens et produire des résultats répondant aux objectifs de la recherche » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 89).

Nous avons procédé à une analyse thématique des entretiens qui « défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 96). Après avoir effectué une lecture globale des sept entretiens directifs comme le recommande Boutin (1997), nous avons mis en place une première stratégie de stratification des données que nous avons affinée au fil de nos lectures. Dans un premier temps, nous avons repris nos deux questions de recherche principales, puis avons étudié notre grille d'analyse statistique pour produire des énoncés qui nous permettraient d'établir rapidement des relations entre les analyses quantitatives et qualitatives. Deux grilles ont ainsi été conçues²³. La première grille vise à répondre à la première question de recherche en classant des énoncés répondant aux questions suivantes : quelles sont les pratiques de lecture et d'écriture en *français*? Quelle est l'appréciation des élèves pour ces pratiques? Comment les élèves se représentent-ils l'utilité de ces pratiques?²⁴ La deuxième s'intéresse aux représentations qu'ont les élèves de leurs compétences à l'écrit. Pour nous assurer d'être en mesure de mettre en relation ces propos avec des éléments précis, nous avons organisé le découpage en fonction des items des questionnaires *ÉLEF* « élèves » et « enseignants ».

Nous avons analysé chaque entretien individuellement et avons classé les passages pertinents dans ces catégories. Chaque passage d'entrevue est suivi d'un chiffre entre parenthèses qui correspond à ligne où il se retrouve dans les transcriptions littérales des entretiens qui se trouvent dans les mémoires des deux étudiantes. Avant la rédaction du chapitre 6, nous avons créé une grille comparant les sept entretiens à l'horizontale. Nous avons résumé les propos des élèves en quelques mots, sous forme de points.

²³ Les grilles d'analyse des entretiens sont présentées à l'annexe B.

²⁴ Les questions sont formulées différemment à la page 14. Selon nous, ces questions sont constitutives de la question de recherche 1 et permettent de classer plus efficacement les propos des élèves qui sont fort nombreux à ce sujet.

Nous présentons ici, à titre d'exemple, une de nos grilles d'analyse comparative des entretiens portant sur les pratiques d'écriture en *français*:

Grille d'analyse comparative des entretiens 2
 Quelles sont les représentations des élèves à propos des pratiques d'écriture en *français*?

| Themes | Denis | Denise | Félicien | Félicia | Cécile | Cassandra | Céleste |
|---|---|---|---|--|---|---|---|
| 2.1. Pratiques d'écriture en <i>français</i> | Nouvelle littéraire Texte argumentatif Dictée | Nouvelle littéraire Texte argumentatif Poésie Peu de notes de cours Peu d'exercices Quelques « tests » | Nouvelle littéraire Texte argumentatif Texte explicatif Notes de cours | Nouvelle littéraire Texte argumentatif Dissertation | Nouvelle littéraire Texte argumentatif Dissertation | Texte argumentatif Texte explicatif Poésie | Texte argumentatif (implicite : décrit une tâche) Apprentissage de règles de grammaire |
| 2.2. Appréciation de la fréquence des pratiques d'écriture en <i>français</i> | --- | On écrit beaucoup (moins qu'on lit) Variation de la fréquence en fonction de l'enseignant Dépend de la matière étudiée | Pas assez d'écriture de textes imaginaires | Pas assez d'écriture de textes | Assez d'écriture dans les cours, mais pas suffisamment à la maison Pas assez d'activités de mise en commun des travaux Pas assez d'écriture en groupe Pas assez d'écriture libre | Ecrire plus de poèmes Pas assez d'écriture Plus de temps pour « bien » écrire dans le but « qu'on comprenne qu'est-ce qu'on fait » | --- |
| 2.3. Appréciation des pratiques d'écriture en <i>français</i> | Aime écrire en général | Aime écrire Limite de mots difficile à respecter, car trop courte N'apprécie pas qu'on impose des règles strictes (ex. : la poésie) | Apprécie la variété de textes qui permet de développer des habiletés à écrire différentes : ça lui apparaît utile pour plus tard Limite de mots difficile à respecter, car | Préfère écrire des textes d'opinion en anglais, car en français, a l'impression de ne pas pouvoir dire ce qu'elle veut | Niveau difficile, car apprentissage de nouvelles pratiques Dissertation : forme utile pour le cégep et l'université Critique la méthode <i>brouillon/correctif</i> | Aime l'argumentation Sujets pour les textes un peu « plates » Apprécie connaître l'opinion des autres sur ses textes : amélioration par | Apprécie écrire des textes dans cette matière particulièrement Aime écrire des contes, des articles de journaux, des textes sur des sujets divers « Pas capable |

4.6. Les limites relatives à la combinaison de données quantitatives et qualitatives

Plusieurs recherches en didactique du français ont montré que la combinaison des données issues de collectes de données quantitatives et qualitatives s'avère judicieuse, d'autant que le chercheur est conscient des limites de sa méthode. Si les données qualitatives peuvent offrir un éclairage sur les données quantitatives, nous avons conscience que ces dernières ne sont pas représentatives d'une population. Aussi, savons-nous que nous ne pourrions établir de comparaisons entre ces données.

Chapitre 5 – L’analyse et l’interprétation des données du questionnaire « élèves » de la recherche *ÉLEF*

Dans ce chapitre seront présentées l’analyse et l’interprétation des données statistiques issues du questionnaire « élèves » de la recherche *ÉLEF*. Nous verrons d’abord ce que les 1 617 élèves interrogés ont déclaré avoir fait pour développer leurs compétences en lecture et en écriture dans leur cours de français. Seront ensuite décrites les compétences présumées de ces élèves en lecture et en écriture : celles qu’ils disent être les leurs et celles qu’ils présumant chez leurs condisciples au terme de leurs études secondaires. Puis, nous examinerons leurs représentations sur les pratiques de lecture et d’écriture décrites auparavant et nous interrogerons leurs déclarations sur la façon dont ils envisagent le développement de leurs compétences à l’écrit.

L’objectif de ce chapitre étant d’analyser et d’interpréter les données de l’enquête *ÉLEF*, nous mettons à profit d’autres données quantitatives : elles sont issues de l’analyse du questionnaire « enseignants » de l’enquête *ÉLEF* et de la recherche menée par le CLF en 1985 (CLF, 1987). Dans le premier cas, il s’agit de faire ressortir des différences et des ressemblances entre les représentations des deux groupes²⁵. Dans le second, nous souhaitons voir si les pratiques de lecture et d’écriture des élèves ainsi que leurs représentations à propos de ces pratiques et de leurs compétences ont changé depuis 25 ans. De plus, nous convoquons des données présentées aux chapitres 2 et 3. Les recherches dont elles sont issues ayant déjà été présentées, nous utilisons leurs résultats sans les contextualiser de nouveau.

5.1. Les pratiques déclarées de lecture et d’écriture en *français*

Nous savons que les pratiques scolaires jouent un rôle dans la constitution des représentations. Ainsi, la première partie de ce chapitre est dédiée à la description des pratiques de lecture et d’écriture en *français* à partir des déclarations des élèves.

²⁵ Nous avons jugé pertinent de ne convoquer les déclarations des enseignants que dans les cas où elles s’avèrent pertinentes pour mieux comprendre une situation. Par exemple, nous n’avons pas comparé les données des élèves avec celle des enseignants lorsqu’il est question de décrire les pratiques.

5.1.1. L'utilisation du manuel de français et du cahier d'exercices

Le manuel est un outil présent dans les classes de français du Québec et nous pensons que son utilisation peut influencer les représentations des élèves, car il s'agit d'un outil qui a un impact parfois plus important que les prescriptions des programmes (Lebrun, 2007), car « les enseignants considèrent les manuels comme une valeur sûre autant pour les contenus que pour les suggestions pédagogiques » (Lebrun, 2006, p. 3-4).

Tableau 1 : Fréquence d'utilisation du manuel de français et du cahier d'exercices

| En classe, en novembre, avez-vous utilisé... (Q. 17) | Très souvent et souvent | Rarement | Jamais | Il n'y en a pas |
|--|--------------------------------|-----------------|---------------|------------------------|
| Un manuel de français | 49,9 % | 29,2 % | 9,2 % | 11,7 % |
| Un cahier d'exercices | 36,8 % | 17,9 % | 12,9 % | 32,5 % |

La moitié des élèves interrogés ont déclaré avoir utilisé un manuel de français *souvent*²⁶ ou *très souvent* et 80 % de notre échantillon dit l'avoir utilisé au moins *rarement*²⁷ pendant le mois de novembre 2008. Ces données nous apprennent que la présence et l'utilisation du manuel de français dans les classes du Québec ont augmenté au cours des 25 dernières années. En 1985, c'est plus des deux tiers des élèves qui affirmaient ne disposer d'aucun manuel autre qu'une grammaire ou un dictionnaire, situation que les chercheurs attribuaient à un retard dans la production de matériel pédagogique depuis l'avènement du programme de 1980 (CLF, 1987, p. 278-279). Aujourd'hui, c'est moins de 10 % des élèves qui ne disposent d'aucun manuel. Soulignons qu'uniquement pour les deux dernières années du second cycle, on ne dénombre pas moins de neuf collections de matériel didactique approuvées par le MELS entre 2008 et 2010²⁸. C'est probablement, entre autres, l'augmentation de leur production qui est à l'origine de ce changement important.

²⁶ Les passages en italique reprennent dans leur exactitude des items ou des questions des questionnaires « élèves » et « enseignants » de la recherche *ÉLEF* ainsi que des items ou des questions du questionnaire du CLF (1987).

²⁷ Cette proportion correspond à l'addition des pourcentages de réponses pour *très souvent*, *souvent* et *rarement*.

²⁸ MELS – Ministère de l'Éducation (2011). *Matériel didactique approuvé pour l'enseignement secondaire*. http://www3.mels.gouv.qc.ca/bamd/Doc/Liste_secondaire_fr_new.pdf

La fréquence d'utilisation du manuel change sensiblement, selon que les élèves sont inscrits au cheminement régulier ou dans un programme particulier. Les premiers ont déclaré, dans une proportion de 26 %, l'avoir utilisé *très souvent* alors que 12 % des autres disent la même chose. On l'utilise plus en 4^e qu'en 5^e secondaire : 60 % des élèves de 4^e ont dit l'avoir utilisé *souvent* ou *très souvent*, ce qui est le cas de 44 % de leurs condisciples de 5^e.

Utiliser un cahier d'exercices est moins courant : un élève sur trois a dit ne pas en disposer, mais près de 40 % ont déclaré avoir travaillé avec ce type de matériel au cours du mois de référence. Cette réalité n'est pas étonnante étant donnée l'importance qu'ont les exercices de grammaire dans les classes (Chartrand et Lord, à paraître).

5.1.2. La place des activités de lecture et d'écriture en *français*

Les résultats de l'analyse statistique du questionnaire *ÉLEF* « élèves » montrent que la lecture et l'écriture de textes ne sont pas les pratiques les plus courantes en *français* et que c'est plutôt l'exercice de grammaire qui occupe la première place.

Tableau 2 : Fréquence des activités en *français*

| Pour le cours de français, en novembre, à quelle fréquence avez-vous fait les activités qui suivent? (Q. 14) | Chaque cours | Quelques fois par semaine | Une fois par semaine | Une fois en novembre | Jamais |
|--|--------------|---------------------------|----------------------|----------------------|---------------|
| Exercice de grammaire | 6,0 % | 38,9 % | 35,2 % | 15,5 % | 4,4 % |
| Compréhension de lecture | 5,9 % | 15,1 % | 23,8 % | 44,2 % | 11,0 % |
| Activités de vocabulaire | 2,5 % | 17,0 % | 20,8 % | 30,9 % | 28,8 % |
| Productions écrites | 1,2 % | 10,3 % | 23,9 % | 51,9 % | 12,7 % |
| Dictées | 0,4 % | 4,1 % | 28,0 % | 39,5 % | 28,1 % |
| Activités de communication orale | 2,9 % | 13,3 % | 8,3 % | 30,6 % | 44,9 % |
| Sorties culturelles | 0,6 % | 0,7 % | 1,9 % | 27,8 % | 69,3 % |

Le tableau 2 montre que l'exercice de grammaire est de loin l'activité pratiquée le plus souvent par le plus grand nombre d'élèves : huit élèves sur dix ont dit en avoir fait au moins une fois par semaine au cours du mois de référence.

Tableau 3 : Fréquence de l'exercice de grammaire et de la dictée en 2008 et en 1985

| Pour le cours de français, en novembre, à quelle fréquence avez-vous fait les activités qui suivent? (Q. 14) | <i>ÉLEF</i> él. | | | CLF (1987) | | |
|--|-------------------------------|-----------------------|--------|----------------------------------|-------------------------------|--------|
| | Au moins une fois par semaine | Une fois dans le mois | Jamais | Au moins trois fois dans le mois | Une ou deux fois dans le mois | Jamais |
| Exercice de grammaire | 80,1 % | 15,5 % | 4,4 % | 58 % | 26 % | 16 % |
| Dictée | 32,5 % | 39,5 % | 28,0 % | 44 % | 16 % | 40 % |

Faire des exercices de grammaire est plus courant qu'en 1985 où 58 % des élèves avaient répondu en avoir fait au moins trois fois dans le mois. Il y a 25 ans, 16 % des élèves disaient n'en avoir jamais fait, ce qui n'est le cas que de 4 % de ceux interrogés par *ÉLEF*. Présentée comme cinquième activité la plus fréquente dans le tableau 2, la dictée a connu, elle aussi, une légère hausse de popularité dans les classes. Moins d'élèves disent n'en avoir jamais fait qu'en 1985. Même si les données statistiques ne le font pas paraître explicitement, la présence plus importante de ces deux activités a sans doute une influence sur le temps imparti à la lecture et à l'écriture de textes.

Le tableau 2 montre également que la compréhension de textes lus, pratique emblématique de l'apprentissage de la lecture à l'école (De Koninck, 1993), prend le deuxième rang des pratiques les plus courantes, une réalité qui, croyons-nous, est liée à la présence des manuels de français dans les classes et peut-être aussi à l'investissement moins important requis de l'enseignant pour ce type d'activités – le temps imparti à la préparation et à la correction étant moins grand que pour d'autres types d'activités.

Tableau 4 : Fréquence de la compréhension de lecture en 2008 et en 1985

| Pour le cours de français, en novembre, à quelle fréquence avez-vous fait les activités qui suivent? (Q. 14) | <i>ÉLEF</i> él. | | | CLF (1987) ²⁹ | | |
|--|-------------------------------|-----------------------|--------|----------------------------------|-------------------------------|--------|
| | Au moins une fois par semaine | Une fois dans le mois | Jamais | Au moins trois fois dans le mois | Une ou deux fois dans le mois | Jamais |
| Compréhension de lecture | 44,8 % | 44,2 % | 11,0 % | 51 % | 34 % | 15 % |

²⁹ Dans le questionnaire du CLF (1987), les auteurs ont utilisé l'expression *étude de textes* que nous avons associée à celle de *compréhension de textes*.

Le tableau 4 montre que 45 % des élèves ont dit en avoir fait au moins une fois par semaine pendant le mois de référence. C'est une proportion à peu près équivalente à celle observée en 1985 où 51 % des élèves avaient répondu avoir fait des études de textes au moins trois fois dans le mois, ce qui plaçait cette pratique également au deuxième rang. Les données de l'enquête *ÉLEF* ne permettent pas de définir ce qu'est un exercice de compréhension en lecture pour les élèves. Sachant que les manuels scolaires sont utilisés *souvent* ou *très souvent* par près de 50 % d'entre eux, nous présumons que c'est à partir des textes qui y sont fournis qu'ils travaillent généralement.

On lit donc beaucoup moins qu'on fait d'exercices de grammaire et il semble qu'on écrive également peu de textes en *français*. Le tableau 2 montre que la production écrite se place au quatrième rang des pratiques les plus fréquentes, derrière l'activité de vocabulaire et tout juste devant la dictée; un peu plus de 1 % a dit avoir produit des textes tous les cours et seulement 35 % des élèves ont déclaré avoir fait des productions écrites au moins une fois par semaine au cours du mois de référence. Un peu plus de la moitié des répondants ont dit n'en avoir fait qu'une seule au cours du mois de novembre et 13 % n'en auraient fait aucune. Ces données sont peut-être attribuables à une vision restrictive qu'entretiennent les élèves de ce qu'est une production écrite. En effet, nous présumons qu'ils n'ont tenu compte pour leur réponse que des périodes dont la finalité était la production d'un texte, sans égard pour les autres activités de rédaction, probablement plus nombreuses dans leurs cours.

Les élèves de 5^e secondaire sont plus nombreux à affirmer n'en avoir fait aucune : c'est le cas d'un élève sur six, tandis que c'est celui d'un élève sur quinze en 4^e.

Tableau 5 : Fréquence des activités de production écrite en 2008 et en 1985

| Pour le cours de français, en novembre, à quelle fréquence avez-vous fait les activités qui suivent? (Q. 14) | <i>ÉLEF</i> él. | | | CLF (1987) ³⁰ | | |
|--|--|-----------------------------|--------|---|--|--------|
| | Au moins une fois par semaine | Une fois dans le mois | Jamais | Au moins trois fois dans le mois | Une ou deux fois dans le mois | Jamais |
| Production écrite | 35,4 % | 51,9 % | 12,7 % | 18 % | 62 % | 20 % |

La production écrite est un peu plus pratiquée qu'elle ne l'était il y a 25 ans : lors de l'enquête du CLF, 18 % des élèves disaient avoir fait des *compositions* au moins trois fois dans le mois et un élève sur cinq n'en avait fait aucune au cours du mois référence. Ainsi, la production écrite est un peu plus fréquente, mais nous ne pouvons dire si on écrit vraiment plus. En effet, nos données ne permettent pas de définir clairement ce qu'est une production écrite : sa longueur, le processus exigé, etc. Aussi, comme pour l'année scolaire 1984-85, l'examen certificatif de 5^e secondaire n'était pas en vigueur, il est difficile de présumer des pratiques d'écriture dans ces classes.

Si ces observations sont bien sommaires, retenons néanmoins que la lecture et l'écriture de textes occupent une place beaucoup moins importante que les activités liées à l'apprentissage des règles d'orthographe lexicale et grammaticale dans le cours de français, ce qui rompt avec le discours populaire clamant qu'on ne fait plus de grammaire dans les classes.

5.1.3. Les pratiques d'évaluation de la lecture et de l'écriture en *français*

En ce qui concerne l'évaluation, le questionnaire *ÉLEF* proposait sept items dont deux pratiques d'évaluation de la compétence à lire, soit répondre à un questionnaire de compréhension de lecture et écrire un compte rendu de lecture, et une seule pour l'évaluation de la compétence à écrire, la production écrite.

³⁰ Dans le questionnaire du CLF (1987), les auteurs ont utilisé l'expression *composition* que nous avons associée à celle de *production écrite*.

Tableau 6 : Fréquence des activités de lecture et d'écriture pour l'évaluation³¹

| Depuis le début de l'année, pour l'évaluation, à quelle fréquence votre enseignant de français utilise-t-il les travaux qui suivent? (Q. 24) | Souvent | Quelques fois | Rarement | Jamais |
|--|----------------|----------------------|-----------------|---------------|
| Compréhension de lecture | 32,7 % | 52,0 % | 13,9 % | 1,5 % |
| Exercice de grammaire | 45,3 % | 36,8 % | 14,9 % | 3,0 % |
| Production écrite | 25,5 % | 50,4 % | 20,4 % | 3,7 % |
| Dictée | 23,6 % | 36,6 % | 26,5 % | 13,3 % |
| Activité de vocabulaire | 11,6 % | 44,7 % | 29,0 % | 14,7 % |
| Compte rendu de lecture | 15,8 % | 39,6 % | 33,2 % | 11,3 % |
| Activité de communication orale | 7,4 % | 28,1 % | 28,7 % | 35,9 % |

Le tableau 6 décrit les pratiques d'évaluation en *français* depuis le début de l'année scolaire. Il montre que 45 % des élèves ont affirmé que leur enseignant a utilisé *souvent* l'exercice de grammaire pour les évaluer. Bien qu'il s'agisse du pourcentage le plus élevé, l'activité qui nous apparaît la plus fréquemment utilisée pour l'évaluation est la compréhension de lecture, car 85 % des élèves ont dit avoir été évalués *souvent* ou *quelques fois* à l'aide de cette activité (contre 82 % pour l'exercice de grammaire) et surtout, seulement 1,5 % des élèves ont déclaré n'en avoir jamais fait (contre 3 % pour l'exercice de grammaire). Ainsi, nous plaçons la compréhension de lecture au premier rang, suivie de l'exercice de grammaire, de la production écrite, de la dictée, de l'activité de vocabulaire, du compte rendu de lecture et des activités de communication orale.

Toujours pour l'évaluation des compétences à lire, le compte rendu de lecture arrive loin derrière: 56 % des élèves en auraient fait *souvent* ou *quelquefois* et un peu plus d'un élève sur dix n'en aurait jamais fait. Cette activité est plus utilisée par les enseignants du régulier que par ceux des programmes particuliers (58 % de réponses *souvent* et *quelques fois*, contre 44 %) et le compte rendu de lecture est aussi plus fréquent en 5^e secondaire : 59 % de ces élèves ont répondu en avoir fait *souvent* ou *quelquefois*, contre 44 % de ceux du niveau précédent.

³¹ L'ordre des items a été établi par l'addition des pourcentages de *souvent* et de *quelquefois*.

Bien qu'elle arrive au quatrième rang sur le plan de la fréquence des activités et qu'elle ait été pratiquée plus d'une fois par semaine par seulement 35 % des élèves, trois élèves sur quatre ont dit avoir été évalués par la production d'un texte. Ces données, mises en relation avec notre expérience d'enseignante et d'élève du secondaire, nous permettent d'affirmer que la production écrite est d'abord une pratique d'évaluation (Roberge, 2006).

5.1.4. Nos constats sur les pratiques de lecture et d'écriture en *français*

Il appert que bien qu'on passe beaucoup plus de temps à travailler sur la langue écrite que sur la langue orale dans les classes de français du Québec, les élèves lisent et écrivent généralement peu et les exercices de grammaire et le travail sur des éléments formels de la langue occupent une place centrale dans les pratiques scolaires.

5.2. Les compétences en lecture et en écriture déclarées par les élèves

Les activités visant le développement des compétences à l'écrit sont les plus fréquentes. Comment les compétences des élèves de 4^e et de 5^e secondaire en cette matière se portent-elles?

5.2.1. Les compétences des élèves en lecture

Lors de l'enquête, les élèves ont été interrogés sur leurs résultats en lecture depuis le début de l'année scolaire.

Tableau 7 : Résultats scolaires des élèves en lecture depuis le début de l'année selon le sexe, le niveau scolaire et le programme d'études

| [...] depuis le début de l'année scolaire, vos résultats sont-ils... (Q. 9) | Tous | Filles | Garçons | Régulier | Prog. particulier | 4 ^e sec. | 5 ^e sec. |
|---|--------|--------|---------|----------|-------------------|---------------------|---------------------|
| Moins de 60 % | 9,1 % | 4,7 % | 14,7 % | 12,0 % | 1,8 % | 7,9 % | 9,8 % |
| Entre 60 % et 69 % | 25,8 % | 21,7 % | 30,8 % | 27,7 % | 18,1 % | 26,5 % | 25,4 % |
| Entre 70 % et 79 % | 36,1 % | 38,8 % | 32,7 % | 36,6 % | 36,3 % | 29,8 % | 39,5 % |
| 80 % et plus | 28,9 % | 34,8 % | 21,7 % | 23,7 % | 43,8 % | 35,8 % | 25,2 % |

Il ressort que près de 65 % des élèves ont déclaré avoir obtenu des résultats supérieurs à 70 % pour l'évaluation de leur compétence à lire. En novembre 2008, moins d'un élève

sur dix se disait en situation d'échec et comme l'ont observé d'autres études, les filles ont déclaré de meilleurs résultats que leurs condisciples masculins (Lebrun, 2004; Van Grunderbeeck *et al.*, 2003) : près des trois quarts d'entre elles ont dit avoir des résultats supérieurs à 70 %, contre un peu plus de la moitié des garçons.

Un peu plus de 40 % des élèves inscrits dans des programmes particuliers ont estimé leurs résultats à plus de 80 %, ce qu'ont fait un peu moins du quart des élèves au régulier. Il s'agit là d'un écart important que nous expliquons par les caractéristiques habituelles des programmes particuliers comme ceux qui figurent au questionnaire : le programme d'éducation internationale, le programme sports-études et l'option musique. Étant donné les descriptions de ces programmes, nous présumons qu'il s'agit de regroupements d'élèves ayant des résultats scolaires élevés, car ils doivent se conformer à certaines conditions pour y entrer et y rester.

Les résultats déclarés par les élèves sont moins élevés lorsqu'ils atteignent la dernière année du secondaire. Si 35 % des élèves de 4^e secondaire ont déclaré des résultats supérieurs à 80 %, la proportion chute à 25 % lorsqu'il s'agit d'élèves de 5^e. Le nombre d'élèves n'atteignant pas la note de passage est à peu près le même, tout comme le nombre d'élèves dont les résultats se situent entre 60 % et 69 %. C'est parmi les élèves ayant les meilleurs résultats scolaires que s'effectuent les changements les plus importants d'une année à l'autre.

D'autres résultats montrent que les élèves évaluent positivement leurs capacités à accomplir différentes activités de lecture.

Tableau 8 : Capacité à comprendre les textes lus dans l'ensemble des cours en 2008 et en 1985

| Dans l'ensemble de vos cours, excepté les cours d'anglais et d'espagnol, de façon générale diriez-vous que vous comprenez les textes que vous lisez. (Q. 9a) | <i>ÉLEF él.</i> | CLF (1987) |
|--|-----------------|-------------------|
| Très facilement | 42,4 % | 27 % |
| Facilement | 49,3 % | 58 % |
| Difficilement | 8,1 % | 13 % |
| Très difficilement | 0,3 % | 2 % |

Au moment de l'enquête, 92 % des élèves interrogés ont déclaré être en mesure de comprendre *facilement* ou *très facilement* les textes lus dans l'ensemble de leurs cours, et ce, qu'ils soient inscrits dans un programme particulier ou au cheminement régulier. En fait, seulement quatre élèves sur l'ensemble des 1 617 constituant l'échantillon ont répondu accomplir cette action *très difficilement*. Encore une fois, les élèves de 4^e secondaire ont des perceptions plus positives de leurs compétences : 96 % des élèves de 4^e secondaire ont dit être en mesure d'accomplir avec facilité cette tâche contre 89 % de leurs condisciples de 5^e.

Comme c'était le cas en 1985, les élèves jugent positivement leur capacité à comprendre les textes lus. La proportion d'élèves ayant affirmé pouvoir accomplir cette action *facilement* ou *très facilement* a légèrement augmenté passant de 85 % à 92 % et le nombre d'élèves ayant déclaré pouvoir le faire *très facilement* a quant à lui augmenté significativement, passant de 27 % à 42 %. Il est difficile de justifier ces représentations plus positives. Sachant que les performances des élèves aux épreuves comparatives internationales se sont améliorées, il est possible que leurs compétences soient plus grandes et ceci pourrait avoir une influence sur leurs représentations. De plus, l'enquête *Scriptura* a montré que ce que les élèves lisent le plus souvent, dans le cadre des cours de sciences et d'histoire, sont des consignes, des textes du manuel scolaire et des notes de cours remises par l'enseignant (Blaser, 2007, p. 123). Ce sont des lectures généralement courtes, pour lesquelles les élèves ont beaucoup de soutien. Peut-être les pratiques de

lecture dans les autres disciplines étaient-elles plus complexes au moment de l'enquête de 1985, ce qui aurait pu amener les élèves à avoir des représentations moins positives.

En plus d'amener les élèves à se prononcer sur leurs propres compétences, l'enquête *ÉLEF* les a interrogés sur les compétences qu'ils présument chez leurs condisciples terminant le secondaire. De l'avis des élèves, quelles sont les compétences lectorales des finissants du secondaire? D'abord, qu'en est-il de leur capacité à comprendre les textes lus dans l'ensemble de leurs cours?

Tableau 9 : Capacité des finissants du secondaire à comprendre les textes à lire dans leurs cours selon les élèves et les enseignants

| À la fin de leurs études secondaires, la plupart des élèves ont de la difficulté à comprendre ce qu'ils lisent dans les cours. (Q. 28c) | Élèves | Enseignants |
|---|--------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 4,4 % | 7,4 % |
| Plutôt d'accord | 21,5 % | 41,2 % |
| Plutôt en désaccord | 51,9 % | 49,8 % |
| Tout à fait en désaccord | 22,1 % | 1,6 % |

Les élèves ont des représentations positives à ce sujet bien qu'elles le soient moins que lorsqu'ils s'autoévaluent : 74 % des élèves ont répondu ne pas être d'accord pour dire que *la plupart des élèves qui terminent leurs études secondaires ont de la difficulté à comprendre les textes qu'ils lisent dans leurs cours*. Rappelons que 92 % des élèves ont répondu pouvoir comprendre facilement les textes à lire dans leurs cours. Sous-estiment-ils les compétences de leurs condisciples? Surestiment-ils les leurs? Sachant que près de la moitié des enseignants considèrent que les élèves ont des difficultés avec la compréhension des textes au terme de onze années de scolarité et que seulement 40 % atteignent au moins le quatrième niveau de compétence en lecture³² (Knighton, *et al.*, 2010), ces questions sont légitimes. De plus, des résultats semblables ont été observés il y a 25 ans, ce qui permet de penser qu'il ne s'agit pas d'un phénomène nouveau.

³² Nous faisons référence aux compétences en lecture, car nous avons défini la littératie comme « l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production » (Jaffré, 2004, p. 31); cette question a été traitée au chapitre 1.

Et qu'en est-il du développement du goût pour la lecture des élèves qui terminent le secondaire?

Tableau 10 : Le développement du goût de la lecture chez les finissants du secondaire selon les élèves, leur sexe, leur niveau scolaire et selon les enseignants

| À la fin de leurs études secondaires, la plupart des élèves n'ont pas développé le goût de la lecture. (Q. 28f) | Filles | Garçons | 4 ^e sec. | 5 ^e sec. | Tous les élèves | Enseignants |
|---|--------|---------|---------------------|---------------------|-----------------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 23,0 % | 32,9 % | 22,1 % | 30,7 % | 27,5 % | 6,7 % |
| Plutôt d'accord | 43,2 % | 41,7 % | 45,1 % | 41,0 % | 42,5 % | 45,7 % |
| Plutôt en désaccord | 29,3 % | 20,8 % | 27,9 % | 23,9 % | 25,4 % | 44,7 % |
| Tout à fait en désaccord | 4,5 % | 4,6 % | 5,0 % | 4,4 % | 4,6 % | 2,9 % |

70 % des élèves interrogés ont répondu que les finissants *n'ont pas développé le goût de la lecture*. Ce sont les garçons qui l'ont affirmé le plus fortement : 33 % d'entre eux sont *tout à fait d'accord* avec l'énoncé; les filles le sont quant à elles dans une proportion de 23 %. Les plus vieux l'ont affirmé plus fortement que les plus jeunes : si, un peu plus du cinquième des élèves de 4^e secondaire est *tout à fait d'accord* pour dire qu'à la fin du secondaire on n'a pas développé le goût de la lecture, ceci a été réaffirmé par le tiers des finissants. Baudelot *et al.* (1999) ont aussi observé ce phénomène pour en conclure que le niveau de plaisir pour la lecture de textes décroît avec le niveau scolarité. Et la représentation selon laquelle l'école ne parviendrait pas à donner le goût de lire semble s'être renforcée au cours des 25 dernières années.

Tableau 11 : Proportions d'élèves *tout à fait d'accord* pour dire que les finissants n'ont pas développé le goût de la lecture en 2008 et en 1985

| À la fin de leurs études secondaires, la plupart des élèves n'ont pas développé le goût de la lecture. (Q. 28f) | ÉLEF él. | CLF (1987) |
|---|----------|------------|
| Tout à fait d'accord | 27,5 % | 17 % |

En effet, la proportion d'élèves *tout à fait d'accord* avec l'affirmation du non-développement du goût de la lecture est passée de 17 % en 1984/85 à 28 % en 2008, élément qui est difficile à expliquer, car nous avons peu d'information sur la nature des pratiques de lecture qui avaient et qui ont cours en *français*. Les enseignants interrogés

par *ÉLEF* sont quant à eux partagés sur cette question, mais observation inquiétante, une majorité (faible, mais majorité tout de même) partage l'opinion des élèves.

Nos recherches sur le sujet nous ont amenée à poser quelques hypothèses : d'abord, peut-être faut-il interroger les pratiques de lecture. En effet, une étude du ministère de l'Éducation du Québec publiée en 1994 citée par Lebrun (2004) montrait que les élèves apprécieraient que plus d'heures soient dédiées à la lecture à l'école. De plus, ceux qui reçoivent l'enseignement le plus directif et le moins centré sur l'élève et le moins exigeant sur le plan cognitif sont les élèves qui disent lire le moins (Lebrun, 2004), ce qui amène à se questionner sur le rôle des pratiques scolaires.

5.2.2. Les compétences des élèves en écriture

Les compétences en écriture des élèves font régulièrement naître les passions. Plusieurs critiquent leur incapacité à écrire convenablement, mais quels résultats scolaires les élèves déclarent-ils et comment se représentent-ils leurs compétences en écriture?

Tableau 12 : Résultats scolaires des élèves en écriture depuis le début de l'année selon le sexe, le niveau scolaire et le programme d'études

| [...] depuis le début de l'année scolaire, vos résultats sont-ils... (Q. 9) | Tous | Filles | Garçons | Régulier | Prog. Particulier | 4 ^e sec. | 5 ^e sec. |
|---|--------|--------|---------|----------|-------------------|---------------------|---------------------|
| Moins de 60 % | 11,8 % | 8,1 % | 16,4 % | 13,8 % | 5,4 % | 9,9 % | 13,0 % |
| Entre 60 % et 69 % | 28,7 % | 24,9 % | 33,5 % | 31,8 % | 20,4 % | 26,2 % | 30,0 % |
| Entre 70 % et 79 % | 26,9 % | 26,6 % | 27,0 % | 26,6 % | 25,8 % | 23,8 % | 28,7 % |
| 80 % et plus | 32,6 % | 40,4 % | 23,1 % | 27,9 % | 48,5 % | 40,0 % | 28,4 % |

Interrogés sur leurs résultats en écriture depuis le début de l'année scolaire, le tiers des élèves ont dit avoir obtenu des résultats supérieurs à 80 %; un peu plus du quart, entre 70 % et 79 % et un autre tiers, entre 60 % et 69 %. Enfin, le dixième des élèves disait avoir des résultats inférieurs à la note de passage. Ces données sont semblables à celles qui concernent la lecture.

Les filles sont plus nombreuses à déclarer avoir obtenu des résultats dépassant les 80 % en écriture (40 % contre 23 % chez les garçons) et la proportion de filles ayant déclaré

des résultats sous la note de passage est la moitié moins grande que chez les garçons (8 % contre 16 % chez les garçons).

Les élèves des programmes particuliers ont déclaré des résultats plus élevés que ceux du régulier : si, près des trois quarts des premiers disent avoir eu au moins 70 % en écriture, ce n'est le cas que d'une faible majorité d'élèves au régulier, situation que nous expliquons par les caractéristiques de ces programmes.

Comme c'était le cas pour la lecture, être en 4^e ou en 5^e secondaire influence les résultats scolaires. Par exemple, 40 % des élèves de 4^e secondaire ont dit avoir plus de 80 % en écriture et la proportion chute de 12 points lorsqu'il s'agit d'élèves de 5^e secondaire. Toutefois, peu de différence a pu être observée quant au taux d'échec. En effet, 13 % des élèves de 5^e secondaire ont déclaré avoir obtenu des résultats inférieurs à 60 %; ils sont 10 % à avoir fait la même chose en 4^e secondaire. Rappelons qu'en 2005, 82,5 % des élèves ont réussi l'examen d'écriture certificatif (MELS et LABRIPROF, 2007) et que le taux de réussite n'a cessé de s'accroître au cours des dernières années. Les élèves seraient-ils plus forts en écriture qu'ils ne l'étaient auparavant? Nous n'en sommes pas si certaine, bien que ceux-ci jugent positivement leurs capacités à accomplir diverses actions.

Tableau 13 : Proportion d'élèves déclarant structurer l'information et écrire en faisant moins de dix fautes par page *facilement* ou *très facilement* selon le sexe, le programme d'études et le niveau scolaire

| Dans l'ensemble de vos cours, excepté les cours d'anglais et d'espagnol, de façon générale diriez-vous que... (Q. 12) | Tous | Filles | Garçons | Régulier | Prog. Particulier | 4 ^e sec. | 5 ^e sec. |
|---|--------|--------|---------|----------|-------------------|---------------------|---------------------|
| Vous structurez bien vos textes <i>facilement</i> ou <i>très facilement</i> | 82,8 % | 86,3 % | 78,5 % | 80,2 % | 91,4 % | 86,6 % | 80,8 % |
| Vous écrivez en faisant moins de 10 fautes par page <i>facilement</i> ou <i>très facilement</i> | 56,6 % | 64,0 % | 47,4 % | 53,1 % | 67,9 % | 64,6 % | 52,1 % |

Près des trois quarts ont affirmé être en mesure *facilement* ou *très facilement* de bien structurer les textes qu'ils écrivent dans l'ensemble de leurs cours. Les filles sont légèrement plus positives que les garçons – 86 % de *facilement* ou *très facilement*, contre 79 % – à ce sujet. Comme elle l'est pour les résultats scolaires, la variable du programme d'études est discriminante : neuf élèves inscrits dans un programme particulier sur dix ont dit être en mesure d'accomplir cette action *facilement* ou *très facilement* contre 8, du régulier. Probable effet de la baisse des résultats en écriture en 5^e secondaire, les élèves de ce niveau sont moins positifs que leurs condisciples plus jeunes lorsqu'il s'agit de dire s'ils peuvent accomplir cette action avec facilité – 87 % de réponse positive chez les élèves de 4^e secondaire, contre 81 % chez leurs aînés.

Lorsqu'il s'agit de se prononcer sur leurs compétences en orthographe, les élèves interrogés sont moins positifs. Quand *ÉLEF* leur a demandé s'ils étaient en mesure d'écrire un texte en faisant moins de dix fautes par page, ceux-ci ont affirmé qu'ils pouvaient le faire *facilement* ou *très facilement* dans une proportion de 56 %. Encore une fois, les filles sont plus positives, affirmant aux deux tiers être en mesure de le faire avec facilité, contre moins de la moitié des garçons. Les élèves inscrits dans les programmes particuliers se considèrent également plus doués avec 68 % de réponse positive contre 53 % pour leurs condisciples du régulier. Une fois de plus, les élèves de 4^e secondaire sont plus nombreux à entrevoir positivement leur capacité à écrire un texte où il y a moins de 10 fautes par page. En effet, les deux tiers des jeunes de 4^e secondaire ont dit pouvoir le faire *facilement* ou *très facilement* contre une très faible majorité des élèves du niveau suivant. Et il semble que la perception de la capacité à accomplir ces deux actions *facilement* ou *très facilement* ait évolué au cours des 25 dernières années.

Tableau 14 : Capacité des élèves à structurer leurs textes et à écrire en faisant moins de dix fautes par page en 2008 et en 1985

| Dans l'ensemble de vos cours, excepté les cours d'anglais et d'espagnol, de façon générale diriez-vous que... (Q. 12) | | <i>ÉLEF</i> él. | CLF (1987) |
|---|--------------------|-----------------|------------|
| Vous structurez bien vos textes | Très facilement | 26 % | 15 % |
| | Facilement | 57 % | 53 % |
| | Difficilement | 16 % | 29 % |
| | Très difficilement | 1 % | 3 % |
| Vous écrivez en faisant moins de dix fautes par page | Très facilement | 27 % | 28 % |
| | Facilement | 29 % | 32 % |
| | Difficilement | 29 % | 28 % |
| | Très difficilement | 15 % | 12 % |

83 % des élèves interrogés en 2008 ont déclaré pouvoir structurer leurs textes *très facilement*, ce que 68 % affirmaient en 1987. Donc, les élèves se sentent-ils un peu plus compétents en ce qui concerne cet aspect. Sur le plan de l'orthographe, les variations trop faibles (56 % en 2008 contre 60 % en 1985) ne permettent pas de dire si les perceptions des élèves interrogés en 2008 sont réellement légèrement plus négatives qu'en 1985. Ainsi, pouvons-nous supposer que les représentations des élèves sont comme le discours sur le sujet : elles changent peu.

Les élèves ont également été interrogés à propos des compétences qu'ils présument chez leurs condisciples au sortir de l'école secondaire.

Tableau 15 : Capacité à écrire convenablement des finissants du secondaire selon les élèves, leur niveau scolaire et selon les enseignants

| À la fin de leurs études secondaires, la plupart des élèves écrivent convenablement. (Q. 28c) | 4 ^e sec. | 5 ^e sec. | Tous les élèves | Enseignants |
|---|---------------------|---------------------|-----------------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 11,1 % | 8,9 % | 9,8 % | 4,4 % |
| Plutôt d'accord | 60,5 % | 49,1 % | 53,2 % | 47,7 % |
| Plutôt en désaccord | 25,5 % | 35,5 % | 31,9 % | 43,8 % |
| Tout à fait en désaccord | 7,5 % | 6,4 % | 5,2 % | 4,0 % |

De l'avis de 63 % d'entre eux, les élèves écrivent convenablement lorsqu'ils terminent le secondaire et il semble que plus les élèves approchent de l'échéance, plus ceux-ci sont pessimistes. En effet, les élèves de 4^e secondaire ont répondu à 72 % être *tout à fait d'accord* ou *plutôt d'accord* avec l'énoncé disant que les élèves sont en mesure d'écrire convenablement. Ces deux items ont récolté 58 % des réponses chez les plus vieux, ce qui laisse penser que les élèves font moins de progrès que ce qu'ils auraient cru. Sur ce plan, les élèves interrogés en 2008 sont un peu plus positifs que ceux interrogés en 1985.

Tableau 16 : Capacité à écrire convenablement des finissants du secondaire selon les élèves en 2008 et en 1985

| À la fin de leurs études secondaires, la plupart des élèves écrivent convenablement. (Q. 28c) | <i>ÉLEF</i> él. | CLF (1987) ³³ |
|---|-----------------|--------------------------|
| Tout à fait d'accord | 9,8 % | 8 % |
| Plutôt d'accord | 53,2 % | 46 % |
| Plutôt en désaccord | 31,9 % | 38 % |
| Tout à fait en désaccord | 5,2 % | 8 % |

Une faible majorité (54 %) avait alors répondu positivement. Les chiffres de 1985 sont plus proches de ce qu'ont répondu les enseignants interrogés par *ÉLEF*, qui déclarent à 52 % être *tout à fait d'accord* ou *plutôt d'accord* pour dire que les élèves écrivent convenablement à la fin du secondaire. D'ailleurs, l'écriture semble être un terrain d'apprentissage difficile : près de la moitié des enseignants croient qu'il n'est pas réaliste de penser que tous les élèves peuvent apprendre à écrire correctement.

³³ Dans le questionnaire du CLF (1987), l'énoncé était « À la fin de leurs études secondaires, la majorité des élèves de mon école savent bien écrire ».

Tableau 17 : Connaissance de la grammaire des finissants du secondaire selon les élèves et les enseignants

| À la fin de leurs études secondaires, les élèves connaissent mal la grammaire. (Q. 28d) | Élèves | Enseignants |
|---|--------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 15,4 % | 18,2 % |
| Plutôt d'accord | 41,1 % | 54,7 % |
| Plutôt en désaccord | 36,0 % | 26,3 % |
| Tout à fait en désaccord | 7,5 % | 0,8 % |

Si les élèves croient majoritairement que les finissants peuvent écrire convenablement, 57 % d'entre eux croient cependant qu'ils ne maîtrisent pas les règles de grammaire, ce que leurs enseignants affirment plus fortement, à 73 %. La tradition scolaire présentant la connaissance des règles de grammaire comme un moyen de faire moins d'erreurs dans les textes, ces résultats ne sont pas étonnants.

Bref, les élèves ont des représentations de leurs compétences en écriture plus positives que celles de leurs enseignants, comme nous l'avons déjà mentionné. C'est la dimension linguistique du *savoir-écrire* qui semble poser problème à un grand nombre d'entre eux, ce que les résultats aux épreuves certificatives montrent également depuis 25 ans.

5.2.3. Les résultats scolaires déclarés par les élèves et leurs représentations sur leurs compétences en lecture et en écriture

Y a-t-il des liens entre les résultats scolaires déclarés par les élèves pour chacune des compétences et la perception qu'ils ont de leurs capacités à accomplir diverses actions? L'analyse statistique permet de l'affirmer, mais ces liens ne sont pas toujours ceux auxquelles nous nous attendions.

En lecture, plus les résultats des élèves sont élevés, plus le nombre d'élèves affirmant pouvoir comprendre les textes lus est grand.

Tableau 18 : Proportion d'élèves répondant pouvoir accomplir les actions avec facilité selon les résultats déclarés en lecture

| Dans l'ensemble de vos cours, excepté les cours d'anglais et d'espagnol, de façon générale diriez-vous que... (Q. 12) | Proportion d'élèves répondant pouvoir accomplir l'action <i>très facilement</i> ou <i>facilement</i> | | | |
|---|--|------------------|------------------|--------------|
| | Moins de 60 % | Entre 60 et 69 % | Entre 70 et 79 % | Plus de 80 % |
| vous comprenez les textes que vous lisez | 77,6 % | 87,9 % | 93,2 % | 98,2 % |

Parmi les élèves cumulant des résultats inférieurs à la note de passage en lecture, ce sont plus des trois quarts qui ont affirmé comprendre les textes à lire *facilement* ou *très facilement*. De plus, près du quart de ces élèves ont dit comprendre *très facilement les textes*, ce qui est étonnant de la part d'élèves déclarant des performances insuffisantes pour atteindre les objectifs du programme officiel. La proportion d'élèves ayant dit comprendre les textes lus avec facilité augmente significativement au même rythme que les résultats scolaires déclarés, atteignant les 98 % chez ceux qui ont déclaré obtenir des résultats supérieurs à 80 %.

Il y a des liens semblables lorsqu'il s'agit de la relation entre la capacité à comprendre les textes lus et les résultats pour la compétence en écriture.

Tableau 19 : Proportion d'élèves répondant accomplir les actions avec facilité selon les résultats déclarés en écriture

| Dans l'ensemble de vos cours, excepté les cours d'anglais et d'espagnol, de façon générale diriez-vous que... (Q. 12) | Proportion d'élèves accomplissant l'action <i>très facilement</i> ou <i>facilement</i> | | | |
|---|--|------------------|------------------|--------------|
| | Moins de 60 % | Entre 60 et 69 % | Entre 70 et 79 % | Plus de 80 % |
| vous comprenez les textes que vous lisez | 81,0 % | 88,7 % | 93,0 % | 97,6 % |

Le tableau 19 montre que les élèves ayant déclaré des résultats plus élevés en écriture sont plus nombreux à dire qu'ils comprennent les textes à lire *très facilement* ou *facilement*, ce qui contribue à démontrer les liens étroits entre lecture et écriture. La

même tendance s’observe lorsqu’il s’agit de mettre en relation les résultats scolaires déclarés en lecture et en écriture avec la capacité à accomplir deux tâches d’écriture avec facilité : plus les résultats scolaires augmentent, plus la proportion d’élèves affirmant les effectuer facilement est grande.

Tableau 20 : Proportion d’élèves répondant pouvoir accomplir les actions *très facilement* selon les résultats déclarés en lecture

| Dans l’ensemble de vos cours, excepté les cours d’anglais et d’espagnol, de façon générale diriez-vous que... (Q. 12) | Proportion d’élèves accomplissant l’action <i>très facilement</i> ou <i>facilement</i> | | | |
|---|--|------------------|------------------|--------------|
| | Moins de 60 % | Entre 60 et 69 % | Entre 70 et 79 % | Plus de 80 % |
| vous structurez bien vos textes | 65,2 % | 76,6 % | 85,7 % | 93,8 % |
| vous écrivez en faisant moins de dix fautes par page | 29,1 % | 37,4 % | 56,8 % | 86,1 % |

L’écart entre les réponses est plus important lorsqu’il s’agit de se prononcer sur la capacité à effectuer des tâches d’écriture. Le pourcentage d’élèves ayant déclaré des résultats inférieurs à la note de passage et ayant affirmé structurer correctement leurs textes ou écrire en faisant moins de dix fautes par page est significativement moins élevé que lorsqu’il s’agit de se prononcer sur la capacité à comprendre les textes lus (78 % contre 65 % et 29 %). Ces résultats amènent à penser que les compétences en orthographe et en syntaxe seraient les plus discriminantes.

Tableau 21 : Proportion d’élèves répondant pouvoir accomplir les actions avec facilité selon les résultats déclarés en écriture

| Dans l’ensemble de vos cours, excepté les cours d’anglais et d’espagnol, de façon générale diriez-vous que... (Q. 12) | Proportion d’élèves accomplissant l’action <i>très facilement</i> ou <i>facilement</i> | | | |
|---|--|------------------|------------------|--------------|
| | Moins de 60 % | Entre 60 et 69 % | Entre 70 et 79 % | Plus de 80 % |
| vous structurez bien vos textes | 57,9 % | 74,4 % | 90,1 % | 96,0 % |
| vous écrivez en faisant moins de dix fautes par page | 9,5 % | 32,1 % | 63,3 % | 91,8 % |

La tendance observée pour le croisement statistique avec les résultats en lecture est plus marquée lorsqu'il s'agit d'un croisement avec les résultats déclarés en écriture. Chez ceux ayant déclaré des résultats inférieurs à 60 %, 58 % ont affirmé pouvoir structurer leurs textes facilement et 10 % seulement ont dit pouvoir remettre un texte où on trouve moins de dix fautes par page. Plus les résultats déclarés par les élèves sont élevés, plus la proportion d'élèves pouvant accomplir ces actions est grande.

5.2.4. Nos constats sur les compétences déclarées par les élèves

Les déclarations des élèves à propos de leurs compétences en lecture et en écriture sont généralement positives. Les filles sont plus enclines à les évaluer positivement que leurs condisciples masculins et elles cumulent généralement de meilleurs résultats scolaires. Les élèves des programmes particuliers, lesquels exigent généralement des résultats scolaires plus élevés à l'admission, sont également plus nombreux à déclarer qu'ils sont en mesure d'effectuer une tâche avec facilité que leurs condisciples du régulier. Comme le sexe et le programme, le niveau scolaire est une variable qui joue un rôle dans la constitution des représentations des élèves. Que ce soit pour la lecture ou l'écriture, les élèves de 5^e secondaire émettent bien plus de réserves quant à leurs compétences en écriture que leurs condisciples plus jeunes, réalité qui se traduit également par des résultats scolaires moins élevés. Les élèves ont des perceptions plus positives lorsqu'il s'agit d'évaluer leurs propres compétences : la même chose a d'ailleurs été observée en 1985 (CLF, 1987, p. 65). Les enseignants sont plus critiques que les élèves. Leur vision de leurs compétences est moins positive, ce à quoi nous nous attendions.

Les résultats statistiques qui ont été présentés dans cette section amènent l'hypothèse selon laquelle les élèves se sentiraient plus compétents en lecture qu'en écriture, malgré des résultats scolaires plutôt semblables pour les deux compétences. Quels liens ces représentations peuvent-elles avoir avec leur discours sur les pratiques de lecture et d'écriture en classe?

5.3. Les représentations des élèves sur les pratiques de lecture et d'écriture en français

Nos premiers résultats ont mis au jour les pratiques de lecture et d'écriture en *français* et nous ont permis de brosser un portrait des représentations des élèves à propos de leurs compétences. Au regard de ces deux premiers volets de notre questionnement, quelles sont les représentations des élèves sur les pratiques de lecture et d'écriture décrites précédemment?

5.3.1. L'importance que les élèves accordent à la lecture et à l'écriture par rapport à la communication orale

Le programme d'études de français (MELS, 2004, 2006/2009) découpe la discipline en trois compétences disciplinaires : *lire des textes variés*, *écrire des textes variés* et *communiquer oralement selon des modalités variées*. Pour dresser un portrait plus précis de l'enseignement grammatical au secondaire, l'équipe d'ÉLEF a ajouté un quatrième volet : *faire de la grammaire*, qui, dans la tradition scolaire, constitue un aspect important de la discipline qui, dit-on, est un moyen privilégié de développer les habiletés de scripteur. Cependant, les connaissances grammaticales qui sont sollicitées dans la compétence scripturale sont généralement développées en marge des activités discursives et n'ont que peu d'incidence sur la qualité, même orthographique, des textes produits. Il ressort de l'analyse des réponses des élèves qu'établir un ordre d'importance entre les activités est difficile, car il n'y a pas de consensus.

Tableau 22 : Activités en ordre d'importance de l'avis des élèves

| Activité la plus importante | | 2 ^e activité en importance | | 3 ^e activité en importance | | 4 ^e activité en importance | |
|-----------------------------|--------|---------------------------------------|--------|---------------------------------------|--------|---------------------------------------|--------|
| Écrire des textes variés | 38,2 % | Écrire des textes variés | 30,6 % | Lire des textes variés | 33,4 % | Communiquer oralement | 40,7 % |
| Faire de la grammaire | 23,2 % | Lire des textes variés | 28,2 % | Faire de la grammaire | 24,3 % | Faire de la grammaire | 27,8 % |
| Communiquer oralement | 22,7 % | Faire de la grammaire | 25,1 % | Écrire des textes variés | 22,3 % | Lire des textes variés | 22,6 % |
| Lire des textes variés | 15,9 % | Communiquer oralement | 16,1 % | Communiquer oralement | 20,5 % | Écrire des textes variés | 8,8 % |

Les résultats du tableau 22 montrent une prédominance de l'écrit et, plus particulièrement, une préférence pour l'écriture : 38 % des élèves ont dit qu'*écrire des textes variés* est la compétence la plus importante et près du quart a déclaré la même chose de *faire de la grammaire*. Les élèves voient le travail sur la langue comme un moyen d'améliorer leurs compétences en écriture et les difficultés des élèves liées à l'orthographe, à la syntaxe et à la ponctuation sont si souvent mises à l'avant-plan par les médias et les politiques gouvernementales que plusieurs en sont venus, selon nous, à privilégier ces éléments. *Communiquer oralement*, que 23 % des élèves ont qualifié d'activité la plus importante, arrive au troisième rang, bien que cette activité ait été placée au quatrième rang par un nombre élevé d'élèves. Enfin, *lire des textes variés* qui a été privilégié par seulement 16 % des élèves lorsqu'il s'agissait de le placer en première place talonne la deuxième et brigue le titre de *troisième activité la plus importante*. Lorsque nous analysons ces données autrement, nous en arrivons à des conclusions semblables. En effet, nous avons placé ces résultats sur une échelle de quatre et avons attribué à chacune des points relatifs au rang qu'elles occupent : quatre points pour un premier rang, trois, pour un deuxième, deux, pour un troisième et un, pour un quatrième rang. Nous avons ensuite fait la moyenne pour obtenir un score sur quatre :

Tableau 23 : Rang attribué par les élèves à chacune des activités

| Activité la plus importante | Moyenne sur 4 |
|-----------------------------|---------------|
| Écrire des textes variés | 2,75 |
| Faire de la grammaire | 2,75 |
| Lire des textes variés | 2,5 |
| Communiquer oralement | 2 |

Il ressort de ces résultats que l'apprentissage de l'écriture est jugé plus important que celui de la lecture. En effet, le nombre d'élèves ayant choisi l'écriture diminue à mesure qu'on descend dans l'échelle des priorités; moins d'un élève sur dix a placé *écrire des textes variés* au quatrième rang. Suivent faire de la grammaire, lire des textes variés et communiquer oralement.

Les représentations des élèves ont changé depuis 25 ans. En 1985, c'est *parler* qui constituait, pour 41 % des élèves, l'activité la plus importante en *français*³⁴. *Écrire* (34 %) prenait le deuxième rang, suivi de *lire* (14 %) et d'*écouter* (11 %). Aujourd'hui comme en 1985, écrire devance lire. Il y a 25 ans, lorsqu'ils ont été interrogés sur leur capacité à démontrer des habiletés précises dans les cours, les élèves ont évalué celles liées au *savoir-écrire* et au *savoir-parler* comme *difficilement maîtrisée* ou *très difficilement maîtrisées*. L'équipe du CLF avait alors formulé l'hypothèse selon laquelle les élèves plaçaient ces habiletés aux premiers rangs en raison de leurs difficultés (CLF, 1987, p. 53-54). En 2008, les élèves sont plus nombreux à avoir affirmé présenter des difficultés concernant l'écriture, ce qui a une influence statistique sur les résultats.

³⁴ Il est probable que les réponses des élèves aient été influencées par le contexte particulier. Le programme de 1981 marquait l'arrivée de l'oral dans la classe de français et on véhiculait alors dans les médias de masse que le programme privilégiait l'oral au détriment de l'écrit, ce qui a pu amener les élèves à croire que *parler* constituait l'objectif principal de la classe de français.

Tableau 24 : Activité la plus importante selon la capacité des élèves à écrire un texte en faisant moins de dix fautes par page

| Selon vous, parmi les activités qui suivent, lesquelles sont les plus importantes en français? (Q. 33) | Capacité des élèves écrire un texte en faisant moins de dix fautes par page (Q. 12) | | | |
|--|---|------------|---------------|--------------------|
| | Très facilement | Facilement | Difficilement | Très difficilement |
| Écrire des textes variés | 39,8 % | 44,8 % | 32,3 % | 33,0 % |
| Faire de la grammaire | 23,6 % | 19,3 % | 23,8 % | 28,2 % |
| Communiquer oralement | 22,6 % | 21,0 % | 28,8 % | 14,5 % |
| Lire des textes variés | 14,0 % | 15,0 % | 15,1 % | 24,2 % |

Le tableau 24 montre qu'il est difficile d'effectuer des comparaisons entre les élèves ayant déclaré pouvoir *très facilement*, *facilement*, *difficilement* ou *très difficilement* écrire un texte en faisant moins de dix fautes par page. En effet, peu importe cette capacité, un plus grand nombre d'élèves a choisi *écrire des textes variés*³⁵ pour activité la plus importante. *Faire de la grammaire* prend un peu plus d'importance chez les élèves ayant répondu le faire *très difficilement*, ce qui montre que pour ces élèves, faire de la grammaire est un moyen privilégié d'améliorer les compétences orthographiques. Dans trois cas sur quatre, *lire des textes variés* est choisi par le plus petit nombre d'élèves. Il n'y a que chez les élèves ayant dit produire *très difficilement* un texte dans lequel on trouve moins de dix fautes par page que la lecture prend un peu plus d'importance.

Tableau 25 : Activité la plus importante selon la capacité des élèves à comprendre les textes lus

| Selon vous, parmi les activités qui suivent, lesquelles sont les plus importantes en français? (Q. 33) | Capacité des élèves à comprendre les textes lus (Q. 12) | | | |
|--|---|------------|---------------|--------------------|
| | Très facilement | Facilement | Difficilement | Très difficilement |
| Écrire des textes variés | 38,1 % | 39,9 % | 30,8 % | 0,0 % |
| Faire de la grammaire | 21,7 % | 50,3 % | 27,7 % | 0,0 % |
| Communiquer oralement | 21,5 % | 23,1 % | 25,4 % | 25,0 % |
| Lire des textes variés | 18,7 % | 41,0 % | 16,2 % | 75,0 % |

³⁵ Les règles auxquelles nous soumet l'analyse statistique ne nous permettent pas de dire si la situation est différente lorsqu'il s'agit d'évaluer sa capacité à bien structurer ses textes (chi-deux : 0,520).

Seuls les élèves ayant déclaré comprendre les textes lus *très difficilement* – rappelons qu’ils ne sont que quatre – ont choisi en majorité *lire des textes variés* pour activité la plus importante. Les élèves ayant affirmé pouvoir le faire *facilement* ont placé cette activité au premier rang dans une proportion de 41 %, une proportion nettement plus élevée que leurs condisciples ayant dit pouvoir le faire *très facilement* ou *difficilement*, ce que nous nous expliquons difficilement.

Tableau 26 : Activité la plus importante selon les résultats en écriture depuis le début de l’année scolaire

| Selon vous, parmi les activités qui suivent, lesquelles sont les plus importantes en français? (Q. 33) | Résultats en écriture depuis le début de l’année scolaire (Q. 10) | | | |
|--|---|------------------|------------------|--------------|
| | Moins de 60 % | Entre 60 et 69 % | Entre 70 et 79 % | Plus de 80 % |
| Écrire des textes variés | 43,6 % | 32,3 % | 35,0 % | 42,5 % |
| Faire de la grammaire | 28,2 % | 24,3 % | 21,0 % | 22,9 % |
| Communiquer oralement | 22,1 % | 23,9 % | 24,4 % | 21,4 % |
| Lire des textes variés | 6,1 % | 19,5 % | 19,6 % | 13,2 % |

Peu importe les résultats qu’ils disent avoir obtenus en écriture, *écrire des textes variés* est l’activité à laquelle le plus grand nombre d’élèves a accordé le plus d’importance. Aussi, plus leurs résultats en écriture sont bas, plus *faire de la grammaire* obtient un taux de réponse élevé. Ce sont également les élèves qui cumulent les plus bas résultats en écriture qui sont les moins nombreux à choisir *lire des textes variés* comme activité la plus importante : ils sont 6 % à le faire contre 20 % des élèves cumulant des résultats entre 60 et 79 %. Les élèves déclarant des résultats supérieurs à 80 % le font dans une proportion de 13 %³⁶. En plus des résultats scolaires, être en 4^e ou en 5^e secondaire influence également les représentations des élèves à ce sujet.

³⁶ Les résultats aux tests statistiques ne permettent pas de voir si la même réalité est observée lorsqu’il s’agit de la relation avec les résultats en lecture.

Tableau 27 : Activité la plus importante selon le niveau scolaire

| Selon vous, parmi les activités qui suivent, lesquelles sont les plus importantes en <i>français</i> ? (Q. 33) | 4 ^e secondaire | 5 ^e secondaire |
|--|---------------------------|---------------------------|
| Écrire des textes variés | 44 % | 35 % |
| Faire de la grammaire | 18 % | 26 % |
| Communiquer oralement | 24 % | 22 % |
| Lire des textes variés | 14 % | 17 % |

Si *écrire des textes variés* est l'activité la plus choisie chez les deux groupes d'élèves, la tendance est plus forte chez les élèves de 4^e. Ceux-ci choisissent ensuite *communiquer oralement* contrairement à leurs condisciples qui lui préfèrent *faire de la grammaire*. Notons que dans les deux cas, *lire des textes variés* est choisi par le nombre le plus restreint d'élèves.

Les enseignants ont aussi des représentations sur l'importance à accorder à ces quatre activités. 39 % d'entre eux déclarent que *lire des textes variés* est l'activité la plus importante, ce qu'affirment 38 % pour *écrire des textes variés*. *Faire de la grammaire* arrive au troisième rang (19 %) suivi de *communiquer oralement* (4 %). Sachant que près de la moitié des enseignants ont considéré que les finissants ont des difficultés avec la compréhension des textes, il est tout à fait cohérent qu'une proportion importante d'entre eux considèrent cette activité comme la plus importante. Ils sont aussi certainement plus à même de constater les liens qui s'instituent entre lecture et écriture, raison pour laquelle ils sont un peu plus partagés (Giguère, Giasson, Simard, 2005). Enfin, dans une moindre mesure, il est probable, voire certain, que les enseignants sont plus influencés par le programme qui accorde une importance égale aux deux compétences pour les quatre premières années du secondaire.

Une seconde analyse statistique permet également de faire ressortir l'importance accrue qu'accordent les élèves à l'écrit : 92 % d'entre eux ont choisi comme *la plus utile* une activité qui sert l'acquisition de la lecture ou de l'écriture. Ce sont celles liées à l'écriture qui ont été choisies le plus souvent, ce qui n'est pas surprenant étant donné ce que nous avons vu précédemment.

Tableau 28 : Activité choisie comme la plus utile pour améliorer ses compétences en français³⁷

| Parmi les activités suivantes, lesquelles ont été pour vous les plus utiles pour améliorer vos compétences en <i>français</i> ? (Q. 26) | <i>ÉLEF</i> él. | CLF (1987) |
|---|-----------------|------------|
| Production écrite | 33,4 % | 22 % |
| Exercice de grammaire | 26,2 % | 33 % |
| Dictée | 17,6 % | 19 % |
| Compréhension de lecture | 9,6 % | 11 % |
| Activités de communication | 2,9 % | 12 % |
| Sortie culturelle | 2,7 % | 2 % |
| Activité de vocabulaire | 2,7 % | - |
| Compte rendu de lecture | 2,5 % | - |
| Projet | 2,3 % | - |

Le tableau 28 montre qu'en 1985, les activités de communication orales étaient choisies comme les plus utiles par un nombre un peu plus élevé d'élèves, ce qui s'explique par l'importance accordée au développement du *savoir-parler* observé précédemment. Comme aujourd'hui, c'était tout de même les activités liées à l'écrit qui étaient les plus souvent considérées comme les plus utiles. On remarque que le peu d'importance accordée à la compréhension de lecture n'est pas nouveau et que la production écrite a gagné en utilité aux yeux des élèves. Un peu plus pratiquée qu'elle ne l'était, la tendance voulant que les élèves lui préfèrent l'exercice de grammaire n'est plus. Soulignons que l'efficacité de ce dernier n'est pas désavouée pour autant et l'écart restreint laisse croire qu'un revirement de situation n'est pas impossible.

³⁷ Le nombre de choix de réponses était le même en 1987. Dans un souci de comparaison, nous avons regroupé les données pour les activités *exposés oraux, discussion en groupe, lecture à haute voix et activités d'expression dramatique et exercices de mémoire* sous la rubrique *activités de communication*.

Tableau 29 : Activité la plus utile selon les élèves, leur sexe et leur niveau scolaire

| Selon vous, parmi les activités qui suivent, lesquelles sont les plus importantes en <i>français</i> ? (Q. 33) | Tous les élèves | Filles | Garçons | 4 ^e sec. | 5 ^e sec. |
|--|-----------------|--------|---------|---------------------|---------------------|
| Production écrite | 33,4 % | 33,6 % | 33,0 % | 44,5 % | 26,9 % |
| Exercice de grammaire | 26,2 % | 30,3 % | 21,0 % | 17,1 % | 31,5 % |
| Dictée | 17,6 % | 14,3 % | 21,9 % | 15,6 % | 18,9 % |
| Compréhension de lecture | 9,6 % | 11,4 % | 7,8 % | 11,6 % | 8,6 % |
| Activités de communication | 2,9 % | 2,3 % | 3,8 % | 2,2 % | 3,3 % |
| Sortie culturelle | 2,7 % | 1,6 % | 3,8 % | 2,6 % | 2,6 % |
| Activité de vocabulaire | 2,7 % | 2,7 % | 2,7 % | 2,1 % | 3,0 % |
| Compte rendu de lecture | 2,5 % | 2,2 % | 2,8 % | 2,2 % | 2,7 % |
| Projet | 2,3 % | 1,5 % | 3,2 % | 2,1 % | 2,5 % |

Chez les garçons comme chez les filles, ce sont les activités liées à l'écriture qui sont les plus souvent nommées comme les plus importantes. Le tiers des deux groupes s'entend pour placer la production écrite au rang d'activité la plus utile. Chez les filles suit immédiatement l'exercice de grammaire que 30 % ont choisi, puis la dictée (14 %). Tandis que chez les garçons, les voix se répartissent également entre l'exercice de grammaire et la dictée (chacun 20 %).

Être en 4^e ou en 5^e secondaire influence les réponses. Parmi les élèves de 4^e secondaire, 45 % déclarent que la production écrite est l'activité la plus utile, suivie de l'exercice de grammaire dans une proportion beaucoup moins importante de 17 %. En 5^e secondaire, l'exercice de grammaire devance de peu la production écrite, respectivement 32 % et 27 % des déclarations. Dans les deux cas suivent la dictée et la compréhension de lecture. Encore une fois, les comptes rendus de lecture et les activités de vocabulaire figurent parmi les activités les moins considérées.

Qu'ils aient de bons résultats scolaires ou non, les réponses sont à peu près les mêmes. Seul élément intéressant à signaler : les élèves cumulant des résultats inférieurs à 60 % en lecture ou en écriture sont plus nombreux à choisir la dictée comme activité la plus utile pour améliorer leurs compétences. Chez ces élèves, elle est la deuxième activité la plus

souvent choisie tandis que chez les autres, elle est la troisième, après l'exercice de grammaire. La compréhension de lecture obtient autour de 10 % des voix et se retrouve au quatrième rang. Peu importe les résultats scolaires, la production écrite arrive au premier rang.

5.3.2. Nos constats sur les représentations des élèves à propos des pratiques de lecture et d'écriture en français

Parce qu'ils ont des représentations plus positives de leurs compétences en lecture, les élèves privilégient les pratiques qui favorisent le développement des compétences à écrire, ce qui les amène à choisir massivement la production écrite, l'exercice de grammaire et la dictée comme activités les plus utiles. Les difficultés qu'ils décèlent chez eux relevant surtout de la capacité à orthographier correctement les textes, il n'est pas étonnant qu'ils privilégient ces activités.

5.4. Les représentations des élèves à propos du développement de leurs compétences

Le développement des compétences en lecture et en écriture exige que certaines activités soient menées. Le questionnaire en proposait quelques-unes auxquelles les élèves ont dit accorder une importance plus ou moins grande.

5.4.1. Ce à quoi il faut accorder de l'importance en lecture

En ce qui concerne la lecture, les choix des élèves sont d'abord influencés par les pratiques scolaires.

Tableau 30 : Pratiques privilégiées par les élèves pour le développement de la compétence à lire

| Pour que les élèves soient bons en lecture, quelle importance faudrait-il accorder aux éléments suivants? (Q. 30) | Très grande importance | Grande importance | Importance moyenne | Peu d'importance |
|---|------------------------|-------------------|--------------------|------------------|
| Lire et comprendre les questions d'examen | 69,0 % | 24,1 % | 5,2 % | 1,8 % |
| Lire et comprendre des textes littéraires | 44,6 % | 38,2 % | 13,0 % | 4,1 % |
| Développer le gout de la lecture | 48,1 % | 31,1 % | 15,5 % | 5,3 % |
| Lire et comprendre des textes d'information | 28,9 % | 42,8 % | 24,1 % | 4,1 % |
| Effectuer des recherches dans Internet et comprendre les textes trouvés | 20,5 % | 36,4 % | 33,7 % | 9,4 % |
| Lire et comprendre des textes administratifs | 16,7 % | 27,2 % | 37,7 % | 18,4 % |
| Lire et comprendre des textes scientifiques | 12,1 % | 29,6 % | 40,8 % | 17,5 % |

L'élément auquel le plus grand nombre d'élèves a dit accorder une *très grande importance* ou une *grande importance* est *lire et comprendre des questions d'examen*. Choisie par 93 % d'entre eux, c'est l'habileté qui leur apparaît la plus utile, probablement parce qu'elle fait partie de leur quotidien et qu'elle a une influence palpable sur leurs résultats scolaires. 83 % des élèves ont déclaré accorder *beaucoup d'importance* à *lire et comprendre des textes littéraires* qui est probablement l'activité la plus souvent effectuée et évaluée, si on en croit la constitution du matériel pédagogique approuvé par le MELS. En effet, les textes littéraires et les activités qui y sont liées constituent une proportion importante du contenu des manuels de français³⁸. 79 % des élèves ont affirmé que *développer le gout de la lecture* avait *beaucoup d'importance*. Sachant qu'aimer lire est l'élément le plus déterminant pour que les élèves deviennent bons en lecture (Lebrun, 2004), il n'est pas étonnant qu'ils soient si nombreux à avoir dit accorder beaucoup d'importance à cet élément considéré comme un des points centraux du programme de français (MELS, 2006/2009, p. 28). *Lire et comprendre des textes d'information* a

³⁸ Sachant que la moitié des élèves utilise *souvent* ou *très souvent* un manuel scolaire, et que 44 % ont répondu avoir fait des *compréhensions de lecture* au moins une fois par semaine, nous pouvons présumer que la fréquence de cette pratique est constitutive de cette représentation qui accorde autant d'importance à la lecture et à la compréhension de textes littéraires.

beaucoup d'importance pour 72 % des élèves et 56 % d'entre eux ont déclaré qu'il faut donner *beaucoup d'importance* à lire et comprendre des textes provenant d'Internet. Selon 70 % des enseignants, les élèves se serviraient de l'ordinateur dans le cadre du cours de français *souvent* ou *parfois* pour faire des recherches. Ce sont 85 % des enseignants d'histoire et de sciences qui disent faire lire des textes trouvés dans Internet (Blaser, 2007). Est-ce parce que les textes proposés sont généralement très simples? Est-ce plutôt parce que le soutien dans la lecture de ces textes est élevé? Nous postulons que la raison se trouve peut-être dans le peu d'impact que la lecture de ces textes a sur l'évaluation de leurs compétences à lire. Enfin, *lire et comprendre des textes administratifs* et *des textes scientifiques* ont été considérés comme ayant *beaucoup d'importance* par un peu plus de 40 % des élèves et près de 20 % d'entre eux n'hésitent pas à dire que ces pratiques, généralement absentes des classes, ont peu d'importance à leurs yeux.

Tableau 31 : Pratiques de lecture auxquelles élèves et enseignants accordent une très grande importance ou une grande importance

| Pour que les élèves soient bons en lecture, quelle importance faudrait-il accorder aux éléments suivants? (Q. 30) | ÉLEF él. Beaucoup d'importance | ÉLEF él. Rang | ÉLEF ens. Beaucoup d'importance | ÉLEF ens. Rang |
|---|---|--------------------------|--|---------------------------|
| Lire et comprendre les questions d'examen | 93,0 % | 1 | 96,8 % | 2 |
| Lire et comprendre des textes littéraires | 82,8 % | 2 | 89,2 % | 4 |
| Développer le goût de la lecture | 79,1 % | 3 | 96,8 % | 1 |
| Lire et comprendre des textes d'information | 71,8 % | 4 | 94,8 % | 3 |
| Effectuer des recherches dans Internet et comprendre les textes trouvés | 56,9 % | 5 | 73,6 % | 5 |
| Lire et comprendre des textes administratifs | 43,9 % | 6 | 50,9 % | 7 |
| Lire et comprendre des textes à caractère scientifique | 41,7 % | 7 | 52,3 % | 6 |

Les réponses des enseignants montrent que les quatre priorités sont les mêmes, mais qu'elles s'expriment dans un ordre différent. *Lire et comprendre des questions d'examen*, priorité numéro un des élèves arrive au deuxième rang des préoccupations des

enseignants qui lui préfèrent *développer le gout de la lecture*³⁹, élément moins exclusivement lié au monde scolaire. *Lire et comprendre des textes d'information* arrive au troisième rang devant *lire et comprendre des textes littéraires* que les élèves ont placé en deuxième. Comme c'est les cas chez les élèves, *effectuer des recherches dans Internet et comprendre les textes trouvés* prend le cinquième rang. Cette habileté est suivie de *lire des textes à caractère scientifique* et de *lire et comprendre des textes administratifs*.

Depuis 25 ans, les représentations des élèves ont changé, ce que nous attribuons à des pratiques scolaires différentes liées, en partie, aux objectifs des programmes.

Tableau 32 : Pratiques de lecture privilégiées par les élèves pour le développement de la compétence à lire en 2008 et en 1985

| Pour que les élèves à la fin du secondaire soient bons en lecture, quelle importance faudrait-il accorder aux éléments suivants? (Q. 30) | <i>ÉLEF</i> él. Beaucoup d'importance | <i>ÉLEF</i> él. Rang | CLF (1987) Beaucoup d'importance | CLF (1987) Rang |
|--|---|-------------------------|--|--------------------|
| Lire et comprendre les questions d'examen | 93,0 % | 1 | 88 % | 1 |
| Lire et comprendre des textes littéraires | 82,8 % | 2 | 41 % ⁴⁰ 42 % | 6 |
| Développer le gout de la lecture | 79,1 % | 3 | 71 % | 4 |
| Lire et comprendre des textes d'information | 71,8 % | 4 | 71 % | 3 |
| Lire et comprendre des textes administratifs | 43,9 % | 5 | 73 % | 2 |
| Lire et comprendre des textes à caractère scientifique | 41,7 % | 6 | 47 % | 5 |

Aujourd'hui comme en 1985, c'est *lire et comprendre des questions d'examen* qui est considéré par le plus grand nombre d'élèves comme ayant *beaucoup d'importance*. *Lire et comprendre des textes littéraires*, deuxième priorité des élèves interrogés en 2008, arrivait au sixième rang des activités auxquelles il faut accorder *beaucoup d'importance* en 1985. En effet, un peu plus de 40 % des élèves seulement avaient dit donner *beaucoup*

³⁹ Bien que *lire et comprendre des questions d'examen* ait été choisi par un pourcentage identique, nous avons choisi de placer *développer le gout de la lecture* au premier rang, car 76 % des enseignants ont affirmé que cet item avait une *très grande importance*, ce que 71 % ont fait pour l'autre.

⁴⁰ Le questionnaire du CLF comprend deux items pour couvrir la lecture de textes littéraires: *lire et comprendre des œuvres d'auteurs québécois* et *lire et comprendre des œuvres d'auteurs non québécois*.

d'importance à *lire et comprendre des œuvres d'auteurs québécois et non québécois*. Si l'importance accordée par les élèves reflète les pratiques scolaires, pouvons-nous présumer que la lecture de textes littéraires prend plus de place dans les classes qu'elle n'en prenait il y a 25 ans? Cette activité était devancée par *lire et comprendre des textes administratifs*, éléments auxquels les élèves actuels accordent majoritairement une *importance moyenne* ou *peu d'importance*. Parmi les « objectifs terminaux relatifs à la compréhension » du programme d'études pour la 5^e secondaire de 1980 se trouve la capacité à « lire un contrat, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue », ce qui permet de penser que la lecture de textes administratifs (mentionnons le bail qui était à l'étude en 5^e secondaire) en classe était plus commune qu'aujourd'hui. De plus, pour les deux dernières années du secondaire, pas moins de cinq objectifs terminaux sur les onze présentés ont trait à la lecture et à la compréhension de textes d'information, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui en raison de l'objectif avoué du programme actuel de rehaussement culturel de l'enseignement.

Chacun de ces items obtient des résultats assez différents selon la compétence des élèves à comprendre les textes lus. Par exemple, lorsqu'il s'agit de *lire et comprendre des questions d'examen* et de *lire et comprendre des textes administratifs*, l'intérêt que les élèves ont dit porter à ces items est plus important selon qu'ils disent pouvoir lire les textes avec difficulté. Au contraire, les élèves qui disent lire les textes facilement sont plus nombreux à affirmer que *lire et comprendre des textes littéraires* est *très important*. Cette situation est particulièrement intéressante lorsqu'on considère la nature des activités proposées. Les premières sont très utilitaires : les élèves conçoivent probablement en avoir besoin dans leur vie scolaire, personnelle et professionnelle, ce qui rejoint les propos de Lebrun (2004) sur le rapport à lecture des lecteurs récalcitrants⁴¹. La dernière, *lire et comprendre des textes littéraires*, est généralement associée au loisir sauf en *français*.

⁴¹ Voir le chapitre 3 pour une synthèse.

Comment peut-on définir le goût de la lecture auquel enseignants et élèves disent accorder tant d'importance? Trois éléments du questionnaire *ÉLEF* permettent de définir un peu plus précisément ce que cela peut être. D'abord, une majorité d'élèves a dit observer les bienfaits des connaissances littéraires sur les compétences en lecture : 67 % des élèves sont *tout à fait d'accord* ou *plutôt d'accord* pour dire que *les connaissances sur la littérature aident à devenir un meilleur lecteur*. C'est l'avis de 82 % des enseignants interrogés. Un peu moins de 60 % des élèves ont déclaré que *les connaissances sur la littérature augmentent le plaisir de lire des livres* contre 85 % des enseignants. Seulement 51 % des élèves ont affirmé que *les activités effectuées autour du livre [les] incitent à lire à l'extérieur de l'école*. Contrairement à la croyance populaire, il semble qu'être un garçon ou une fille n'a aucune influence sur les réponses. De leur côté, 93 % des enseignants pensent que les activités qu'ils proposent pour travailler les livres incitent leurs élèves à lire à l'extérieur des cours. Voilà un autre indice des représentations différentes des deux groupes.

Bien sûr, le goût de la lecture ne peut se définir qu'à travers la lecture littéraire, puisque la lecture de ces textes ne constitue pas la totalité des pratiques sociales de lecture. Malheureusement, nos données ne permettent pas de pousser cette question plus loin.

5.4.2. Ce à quoi il faut accorder de l'importance en écriture

Nous avons constaté que les élèves jugent généralement plus importantes les pratiques de lecture qu'ils font le plus souvent en classe. Qu'en est-il pour l'écriture?

De l'avis des élèves, *Pour que les élèves soient bons en production écrite*, il faut d'abord accorder de l'importance à la maîtrise des savoirs linguistiques.

Tableau 33 : Pratiques d'écriture privilégiées par les élèves pour le développement des compétences à écrire

| Pour que les élèves soient bons en écriture, quelle importance faudrait-il accorder aux éléments suivants? (Q. 32) | Très grande importance | Grande importance | Importance moyenne | Peu d'importance |
|--|------------------------|-------------------|--------------------|------------------|
| Employer un vocabulaire correct | 65,2 % | 30,0 % | 4,1 % | 0,7 % |
| Appliquer les règles de grammaire | 61,9 % | 31,5 % | 5,1 % | 1,6 % |
| Défendre son point de vue à l'écrit | 53,0 % | 35,8 % | 9,9 % | 1,3 % |
| Résumer ou reformuler un message | 40,2 % | 42,5 % | 14,9 % | 2,3 % |
| Rédiger des textes d'information | 40,6 % | 40,4 % | 16,7 % | 2,3 % |
| Rédiger différentes sortes de lettres | 33,1 % | 41,4 % | 21,6 % | 3,9 % |
| Soigner la présentation de ses travaux | 30,3 % | 39,8 % | 23,4 % | 6,5 % |
| Remplir des formulaires | 30,6 % | 29,6 % | 28,7 % | 11,1 % |
| Composer des poèmes et de courts récits | 15,1 % | 33,0 % | 35,4 % | 16,4 % |

En effet, c'est plus de neuf élèves sur dix qui a affirmé qu'il faut accorder *beaucoup d'importance* à l'emploi d'un vocabulaire correct et à l'application, la plupart du temps, des règles de grammaire. Les déclarations sur le vocabulaire nous étonnent, car la maîtrise du vocabulaire est peu évaluée, par exemple elle ne compte que pour 5 % de la note globale dans la grille de correction de l'examen du MELS et les informations disponibles ne montrent pas que l'enseignement du lexique soit très présent en classe; la maîtrise des *règles de grammaire* et de syntaxe compte pour 45 %. Prennent les troisième et quatrième rangs, deux aptitudes que les élèves ont régulièrement à montrer dans le cadre scolaire : défendre son point de vue et résumer ou reformuler un message. *Rédiger des textes d'information* ainsi que *différentes sortes de lettres* font également partie, dans une moindre mesure, des tâches scolaires d'élèves de la fin du secondaire. Remplir des formulaires est l'activité qui est considérée comme ayant *beaucoup d'importance* par le moins grand nombre d'élèves. Nous présumons que c'est en raison de sa quasi-absence dans la vie scolaire et quotidienne de ces jeunes. Enfin, 16 % des élèves ont qualifié *composer des poèmes et des courts récits* de *peu important*. Nous postulons qu'il en est ainsi, car, comme nous l'avons soulevé précédemment, pour une majorité d'élèves, les pratiques d'écriture littéraires sont exclusivement réservées à ceux qui en ont fait un métier. Celles-ci n'apparaissent utilitaires qu'en contexte scolaire contrairement aux

autres. La configuration observée en 1985 était un peu différente comme le montre le tableau suivant.

Tableau 34 : Pratiques d'écriture privilégiées par les élèves pour le développement de la compétence à écrire en 2008 et en 1985

| Pour que les élèves soient bons en écriture, quelle importance faudrait-il accorder aux éléments suivants? (Q. 32) | <i>ÉLEF él.</i> Beaucoup d'importance | <i>ÉLEF él.</i> Rang | CLF (1987) Beaucoup d'importance | CLF (1987) Rang |
|--|--|-------------------------|-------------------------------------|--------------------|
| Employer un vocabulaire correct | 95,2 % | 1 | - | - |
| Appliquer les règles de grammaire | 93,3 % | 2 | 83 % | 2 |
| Défendre son point de vue à l'écrit | 88,8 % | 3 | - | - |
| Résumer ou reformuler un message | 82,7 % | 4 | 77 % | 3 |
| Rédiger des textes d'information | 81,0 % | 5 | 62 % | 5 |
| Rédiger différentes sortes de lettres | 74,5 % | 6 | 69 % | 4 |
| Soigner la présentation de ses travaux | 70,1 % | 7 | - | - |
| Remplir des formulaires | 60,2 % | 8 | 90 % | 1 |
| Composer des poèmes et de courts récits | 48,2 % | 9 | 38 % | 6 |

Mentionnons d'abord qu'autant d'élèves aient accordé une si grande importance à l'application des règles de grammaire est plutôt nouveau. En 1985, c'est 83 % des élèves qui déclaraient que *connaître et appliquer les règles* avait *beaucoup d'importance*. D'ailleurs, l'élément considéré comme ayant *beaucoup d'importance* par le plus grand nombre d'élèves était *remplir des formulaires*. Les chercheurs du CLF suggéraient, à partir de leur connaissance du milieu scolaire, que les élèves avaient envie de voir se remplacer les activités qu'ils faisaient le plus souvent (écrire des textes littéraires et rédiger des textes d'information⁴²) par des « tâches plus pratiques, comme remplir des formulaires ou appréciées socialement, comme connaître et appliquer les règles de grammaire et d'orthographe » (CLF, 1987, p. 54).

En 2008, garçons et filles n'ont pas le même avis sur l'importance d'être en mesure d'effectuer telle ou telle tâche. En effet, 72 % des filles ont déclaré accorder une *très grande importance* à la capacité à utiliser un vocabulaire correct contre 57 % des

⁴² Il s'agit là de deux objectifs terminaux en production dans les programmes de 4^e et de 5^e secondaire en vigueur depuis 1981.

garçons. Quant à la maîtrise des règles de grammaire, 69 % des filles ont affirmé qu'il faut y accorder une *très grande importance*, tandis que c'est le cas d'une faible majorité de garçons (54 %). Lorsqu'il s'agit de comparer l'importance accordée à cet aspect chez les élèves des cheminements réguliers et des programmes particuliers : 59 % des premiers ont dit y accorder une très grande importance, contre 72 % des deuxièmes. L'utilisation d'un vocabulaire correct est considérée comme d'une *très grande importance* de l'avis de 64 % des premiers contre 72 % des deuxièmes. Dans tous les cas, les élèves qui se sont dits les plus compétents en écriture ont été les plus nombreux à dire qu'il faut accorder beaucoup d'importance à la composante linguistique de la compétence scripturale.

Comme chez les élèves, *être capable d'appliquer, la plupart du temps, les règles de grammaire et employer un vocabulaire correct* sont les énoncés pour lesquels une *grande importance* a été accordée par le plus grand nombre d'enseignants. Si *résumer ou reformuler un message dans ses propres mots et défendre son point de vue* arrivent en troisième et quatrième position, comme c'est le cas dans les déclarations des élèves, il faut noter que le pourcentage d'enseignants ayant répondu y accorder une *grande importance* est beaucoup plus grand que chez les élèves. En effet, si 83 % et 89 % des élèves ont accordé de l'importance aux capacités de reformuler de l'information et de défendre un point de vue, ce sont 96 % des enseignants qui l'ont fait.

Tableau 35 : Importance accordée aux différents éléments dans la correction des travaux d'écriture par l'enseignant de l'avis des élèves

| En écriture, quelle importance votre enseignant accorde-t-il aux éléments qui suivent dans l'évaluation de vos travaux? (Q. 25) | Très grande importance | Grande importance | Importance moyenne | Peu d'importance |
|---|------------------------|-------------------|--------------------|------------------|
| Orthographe | 78,5 % | 19,4 % | 1,7 % | 0,4 % |
| Syntaxe | 59,7 % | 35,2 % | 4,3 % | 0,7 % |
| Contenu | 56,5 % | 37,2 % | 5,4 % | 0,9 % |
| Ponctuation | 52,7 % | 36,4 % | 10,1 % | 0,7 % |
| Vocabulaire | 51,8 % | 37,3 % | 9,7 % | 1,2 % |
| Organisation et progression des informations | 36,9 % | 47,5 % | 14,3 % | 1,4 % |
| Conformité à la consigne | 33,6 % | 42,1 % | 22,0 % | 2,3 % |
| Présentation du travail | 24,2 % | 37,2 % | 33,4 % | 5,1 % |

Les élèves ont été amenés à se prononcer sur l'importance accordée par leurs enseignants à différents éléments lors de la correction de leurs travaux écrits. Le tableau 35 montre que l'orthographe et la syntaxe, deux éléments associés à *l'application des règles de grammaire*, prennent les deux premiers rangs. Le contenu est perçu comme très important par une majorité d'élèves, ce qui nuance les données d'une recherche de Reuter (1998) selon lesquelles, pour les élèves, les textes en *français* sont d'abord des textes sans contenu. En fait, tous les éléments explicitement liés à un contenu d'apprentissage ont été considérés comme ayant *beaucoup d'importance* par plus de 80 % des élèves. La conformité à la consigne (76 %) et la présentation du travail (61 %) sont un peu moins considérées.

Les données du questionnaire « enseignants » montrent que les élèves ont des représentations plutôt réalistes des priorités de leurs enseignants.

Tableau 36 : Importance accordée aux différents éléments dans la correction des travaux d'écriture par l'enseignant

| En écriture, quelle importance accordez-vous aux éléments qui suivent dans l'évaluation des travaux des élèves? (Q. 31) | Très grande importance | Grande importance | Importance moyenne | Peu d'importance |
|---|------------------------|-------------------|--------------------|------------------|
| Orthographe | 82,8 % | 16,8 % | 0,3 % | 0 % |
| Syntaxe | 64,7 % | 33,0 % | 2,3 % | 0 % |
| Contenu | 63,1 % | 34,6 % | 2,3 % | 3,0 % |
| Organisation et progression des informations | 54,3 % | 41,1 % | 4,6 % | 0,1 % |
| Ponctuation | 41,4 % | 42,4 % | 15,6 % | 0,5 % |
| Vocabulaire | 31,5 % | 54,0 % | 14,1 % | 0,4 % |
| Conformité à la consigne | 34,1 % | 46,5 % | 17,6 % | 1,5 % |
| Présentation du travail | 16,4 % | 41,6 % | 32,2 % | 8,8 % |

Chez eux aussi, orthographe, syntaxe et contenu ont *beaucoup d'importance*. Toutefois, les élèves ne semblent pas percevoir que l'organisation du texte joue un rôle prépondérant dans la correction de leurs textes, plus que la ponctuation et le vocabulaire. Pour mieux connaître les raisons de ces représentations, il serait intéressant d'observer des pratiques de correction de l'organisation et de la progression des informations d'enseignants de français. Nous pourrions voir si les commentaires laissés sur les copies

reflètent l'importance qu'ils y accordent. Il est étonnant de constater que la conformité à la consigne arrive à l'avant-dernier rang, cet item ayant été choisi comme ayant beaucoup d'importance par 81 % des enseignants, ce que nous pouvons lier à ce que nous avons observé chez les élèves.

5.4.3. Nos constats sur ce à quoi les élèves accordent de l'importance pour le développement de leurs compétences

Lorsqu'il s'agit de se prononcer sur ce à quoi il faut accorder de l'importance pour développer leurs compétences à l'écrit, les élèves sont largement influencés par les pratiques scolaires, c'est-à-dire par l'utilité qu'ils présument à ces pratiques pour leur permettre d'avoir de meilleurs résultats dans toutes les disciplines. Nuance, toutefois, il semble que les élèves soient particulièrement conscients des attentes sociales lorsqu'il s'agit de leurs compétences en écriture. Les préoccupations des élèves quant à la lecture semblent, quant à elles, obéir aux seules exigences de la forme scolaire. Dans ce cas, les élèves privilégient les habiletés qui leur permettent de réussir leurs cours, puis celles qui leur permettront de répondre aux attentes sociales. Nous postulons d'ailleurs que les élèves ont plus conscience de ce que l'on attend d'eux lorsqu'il s'agit de l'écriture que lorsqu'il s'agit de la lecture. Pas étonnant que les élèves accordent autant d'importance aux exercices de grammaire et à la dictée lorsqu'on observe les représentations qu'ils ont de l'importance accordée à l'orthographe dans l'évaluation de leurs travaux. Ils ont d'ailleurs raison, car en *français*, il semble que la maîtrise des savoirs linguistiques soit une priorité.

Fait intéressant, les filles sont plus nombreuses à percevoir que l'enseignant accorde une *très grande importance* à chacun des aspects et leurs représentations sont souvent plus proches de celles de leurs enseignants que celles de leurs condisciples masculins. Pour des raisons historiques et sociales, les filles seraient plus disposées à fournir un plus grand effort et seraient de ce fait plus assidues, plus appliquées et plus « scolaires » (Chartrand et Prince, 2009), c'est pourquoi, selon nous, leurs représentations sont semblables à celles de leurs enseignants.

5.5. Nos principaux constats de l'enquête *ÉLEF*

Les données d'enquête collectées par questionnaire en novembre 2008 permettent de dresser un certain portrait des pratiques de lecture et d'écriture dans les classes de français québécoises telles qu'elles ont été déclarées par les élèves. Ces pratiques diffèrent assez peu de celles décrites en 1985, ce qui laisse présumer que les programmes ont peu d'influence sur ce qui se fait dans les classes. Toutefois, nous avons noté une influence des manuels. Nous avons aussi constaté que peu de changements s'effectuent d'un niveau scolaire à l'autre, sauf une légère préférence en 5^e secondaire pour la maîtrise des règles de grammaire. Les enseignants se sentant directement concernés par la diffusion des résultats des élèves à l'examen certificatif de 5^e secondaire ont probablement perçu qu'il s'agissait d'un aspect important.

Lorsqu'ils s'expriment sur leurs compétences, les élèves sont généralement positifs. Ils se disent dans une large mesure capables d'effectuer *facilement* ou *très facilement* les tâches proposées dans leurs cours. Un seuil écueil selon eux : l'incapacité de plusieurs à pouvoir écrire un texte dans lequel on trouve moins de dix erreurs de langue par page. Selon nous, ces représentations à propos de leurs compétences les amènent à dire qu'il faut privilégier l'apprentissage des règles de grammaire en classe, position appuyée par les enseignants. Lorsqu'ils doivent évaluer les compétences d'un finissant du secondaire, les élèves sont un peu plus sévères que lorsqu'ils s'expriment sur leurs propres compétences. Cette situation avait également été observée en 1985. Peut-être les élèves sont-ils influencés par les études largement diffusées qui concluent souvent au manque de connaissances et d'habiletés de leurs condisciples sans associer ces constats à leur propre situation qu'ils jugent satisfaisante. Ainsi, il n'est pas exclu qu'ils surestiment leurs compétences, comme le suggèrent les déclarations des enseignants.

Ce chapitre nous a permis de lever le voile sur les pratiques de lecture et d'écriture qui ont cours dans les classes de français et, surtout, de dresser un portrait des représentations des élèves à propos de ces pratiques et de leurs compétences à l'écrit. Nous poursuivrons

ce travail dans le prochain chapitre par l'analyse de sept entretiens menés avec des élèves de 4^e secondaire.

Chapitre 6 – L’analyse et l’interprétation des entretiens menés avec sept élèves de 4^e secondaire

L’entretien constitue l’un des moyens privilégiés pour accéder à des discours permettant de reconstruire les représentations des individus : « l’enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsque l’on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques [...], lorsque l’on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s’orientent et se déterminent » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 24). Si l’analyse des données du questionnaire anonyme brosse un portrait général des discours des élèves à propos de leurs pratiques d’écriture et de lecture en *français* et sur leurs compétences en cette matière, elle laisse plusieurs questions en suspens.

Rappelons que nous avons analysé sept entretiens menés dans le cadre de la recherche *Scriptura* avec cinq filles et deux garçons de 4^e secondaire de milieux différents⁴³. Les propos des élèves portent sur leurs pratiques d’écriture et de lecture en *français* et sur leurs compétences dans cette discipline, et abordent leurs pratiques d’écrit personnelles et leur rapport aux autres écrits scolaires. Leur discours fait émerger des représentations qui s’avèrent des pistes intéressantes pour le renouvellement de l’enseignement du français en répondant à deux questions fondamentales : quelles sont les représentations des élèves au sujet des pratiques de lecture et d’écriture en *français*? Quelles sont leurs représentations au sujet de leurs compétences en lecture et en écriture?

6.1. Comment les élèves se représentent-ils les pratiques de lecture et d’écriture en *français*?

L’enquête par questionnaire a révélé ce que disent faire les élèves en *français*. Si le questionnaire anonyme peut nous informer de la fréquence des activités sélectionnées par l’équipe de recherche, il ne permet pas de connaître les genres de textes étudiés et les

⁴³ Voir le chapitre 4 pour plus d’informations à propos des entretiens et de leur analyse.

modalités de travail imposées, c'est pourquoi l'analyse des sept entretiens s'est avérée pertinente.

6.1.1. Les pratiques de lecture en *français*

L'enquête par questionnaire a révélé bien peu de choses sur les pratiques de lecture en *français*, sauf que de l'avis des élèves et des enseignants, la classe de français ne parviendrait pas à développer le goût de la lecture. Quelles sont les pratiques derrière cette réalité? Que fait-on lire aux élèves en *français*? Quel travail effectuent-ils sur les textes à lire et surtout, comment ces tâches participent-elles, de leur point de vue, au développement de leur compétence à lire?

Les pratiques de lecture en *français*

Selon l'enquête LIS (Lebrun, 2004)⁴⁴, qui date d'une dizaine d'années, soulignons-le, en classe, le manuel de français serait l'outil le plus utilisé pour développer les compétences en lecture des élèves, suivent du matériel photocopié et des romans. C'est surtout au sujet de la lecture de romans que se sont exprimés les élèves lorsqu'ils ont été interrogés sur les pratiques de lecture en *français*. En effet, cinq élèves ont dit avoir lu des romans au cours de leur 4^e secondaire, pratique de lecture mentionnée le plus souvent. Quatre élèves ont dit avoir lu des pièces de théâtre, genre à l'étude cette année-là, et deux ont mentionné avoir lu des nouvelles littéraires, autre genre à l'étude depuis le programme de 1980. Enfin, deux élèves ont dit avoir lu des textes argumentatifs et un autre, des textes d'information. Parmi eux, une a mentionné être en train de préparer un examen de lecture de textes argumentatifs qui devait durer trois cours pendant lesquels elle lirait ces textes et répondrait à des questions.

Trois élèves ont dit avoir lu des textes à haute voix en groupe, deux ont affirmé avoir lu des textes dans leur manuel, puis avoir répondu à des questionnaires et deux élèves ont mentionné avoir eu des périodes de lecture individuelle à la bibliothèque. De plus, deux ont dit avoir lu des nouvelles littéraires et des textes argumentatifs pour préparer des activités d'écriture.

⁴⁴ Pour une présentation de la recherche, voir le chapitre 3.

L'appréciation des pratiques de lecture en français

Comme l'ont observé les chercheurs dans l'enquête *LIS* (Lebrun, 2004), les élèves du secondaire formulent plusieurs critiques sur les pratiques de lecture en français. Comme cette équipe de recherche l'a fait, nous avons séparé les élèves en deux groupes : les satisfaits et les insatisfaits. Quatre élèves pourraient être classés dans le premier groupe et une autre, dans le second⁴⁵.

Les quatre élèves satisfaits ont dit apprécier la lecture de façon générale. S'ils disent préférer leurs lectures personnelles, ils acceptent qu'un enseignant choisisse des livres pour eux, puisque cette pratique contribue, selon eux, à leur acculturation :

C'est sûr que j'aime mieux lire pour moi parce que c'est des livres que je choisis moi-même. Mais lire pour l'école, ça me permet d'avoir des nouveaux livres que je lis. Par exemple, les livres policiers aussi ça m'intéresse un peu à l'école, mais à la maison j'en lirais pas nécessairement par moi-même. Sauf qu'à l'école, ça m'intéresse quand même de le faire (Félicien, 178).

Deux élèves relisent les romans qui leur ont plu : « J'aime vraiment ça ce qu'on nous fait lire. Les livres, je les ai trouvés vraiment intéressants et puis des fois je les relis, même après les avoir lus en classe. » (Denis, 227)

L'élève insatisfaite dit elle aussi apprécier lire, cependant, elle fait les mêmes critiques que ceux qui ont été interrogés par *LIS*. Elle soutient d'abord que les activités qui accompagnent la lecture se répètent d'une année scolaire à l'autre :

(...) moi j'aimerais qu'on nous donne des thèmes sur (...) les animaux, les pays, (...), ça peut pas être ça à l'école, car c'est des histoires qui font que les gens avancent d'après moi, on pourrait pas donner des trucs que moi j'aime, sont vraiment basés sur des livres, sur des petits contes (...), c'est sûr que j'aimerais lire, mais quand c'est toute l'année c'est la même chose enfin, c'est désagréable, on a hâte que l'année finisse pour changer là (Céleste, 229).

⁴⁵ Deux élèves ne se sont pas exprimés sur le sujet.

Cette élève critique l'aspect peu contextualisé des activités de lecture; les thèmes exploités lui semblent peu intéressants et le travail proposé, rarement novateur. De Koninck (1998) a d'ailleurs observé que les questions proposées par les manuels et les examens de lecture sont souvent répétitives et insignifiantes et qu'elles contribuent peu à faire naître des réflexions chez les élèves.

Une autre élève, considérée comme assez satisfaite, a été interrogée sur les obstacles qu'elle présume chez ses condisciples ayant des performances scolaires en lecture moins bonnes que les siennes et ses critiques rejoignent celles de Céleste. Selon elle, pour les élèves qui n'apprécient pas d'emblée la lecture, le travail proposé en français peut être pénible pour trois raisons. La première est la réalisation de questionnaires de lecture :

Ben ça dépend. Parce que si mettons l'élève sait qu'il y a un gros questionnaire après là, j'imagine que ça doit être plus *plate* un peu [...] parce qu'il y a des questionnaires des fois qui sont longs pour rien là et puis c'est pas tout le monde qui aime répondre aux questionnaires (Denise, 370-374).

Elle dit que les travaux sont souvent longs pour rien. Et la longueur des travaux de lecture – surtout la nature des questions qui les composent – est critiquée par certains chercheurs. En effet, les enseignants auraient tendance à multiplier les questions pour vérifier la lecture, alors quelques questions orientées vers un objectif précis suffiraient pour permettre aux élèves de mieux comprendre le texte lu (De Koninck, 1998).

Denise mentionne également les délais prescrits pour la lecture : en effet, comme les élèves n'ont pas tous le même rythme de la lecture, les périodes allouées pour lire une œuvre sont trop longues pour certains et trop courtes pour d'autres, ce qui est également mentionné dans *LIS* (Lebrun, 2004).

Le problème du choix des œuvres est aussi abordé. Deux élèves plutôt satisfaits des pratiques de lecture en *français* pensent qu'il pourrait être plus motivant pour eux et pour leurs condisciples récalcitrants de pouvoir choisir les livres à lire, ce qu'a montré Viau (1994), par des travaux menés en contexte scolaire, qui affirme que la possibilité pour un

élève de faire un choix accroît sa motivation. Sachant qu'au secondaire, plus du quart des enseignants interrogés par Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette (2007) ont affirmé imposer l'ensemble des titres à lire et que plus de la moitié imposent la plupart de ceux-ci, il s'agit d'une question qui se pose. Lectrice insatisfaite en *français*, Céleste est quant à elle convaincue qu'il faut permettre aux élèves de choisir les romans à lire :

Il [l'enseignant] donne, mettons sept choix, puis la majorité l'emporte, donc on a tous le même roman et le professeur fait des questions, [...] comme ça tous les élèves seront motivés, puisque c'est nous qui avons choisi le roman entre les sept qui nous plaisaient le mieux. Des élèves d'une classe qui voient que la majorité l'a lu [...] ne peuvent pas ne pas suivre le monde et ne pas aimer ça. Donc, je pense qu'on devrait tout le temps faire un vote de la première année, au secondaire 5 ou à l'université, jamais imposer une sorte de livre, les gens vont être démotivés à lire ce livre [...] tu ne peux pas te forcer à aimer quelque chose que tu n'aimes pas [...] (Céleste, 193).

Elle dit ne pas apprécier les romans trop courts qu'elle apparente à une collection jeunesse bien connue au Québec, *La courte échelle*. Elle critique aussi les genres lus à l'école qui, selon elle, sont répétitifs d'une année scolaire à l'autre :

Ils [écrits à l'école] se ressemblent, par exemple un roman de la *Courte échelle*, après, [...] un roman de la même série, par exemple, admettons qu'on prend un roman policier, on va avoir tout le temps un roman policier ou quand on a un roman d'amour, on va tout le temps avoir un roman d'amour. [...] Je ne sais pas pourquoi, mais toutes les années, tout le temps [...] c'est toujours un bouquin de la même catégorie (Céleste, 227).

Cette dernière critique est aussi formulée par une autre élève qui affirme que les romans policiers sont trop nombreux dans le cursus scolaire⁴⁶ et qui ajoute que plus de livres devraient appartenir à la science-fiction. Un autre apprécierait lire plus de romans fantastiques, plus de romans drôles et plus de livres d'action. Les genres proposés par ces élèves sont ceux qu'ils lisent par intérêt personnel.

⁴⁶ Précisons que la *Progression des apprentissages en français* (MELS, 2011) tente de solutionner ce problème en sélectionnant des genres différents pour chaque année du secondaire. Son implantation étant toute récente, nous ne pouvons malheureusement pas mesurer son impact sur les pratiques. Pour consulter le document en ligne sur le site du MELS :

http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/pdf/progrApprSec_FLE_fr.pdf

Selon Baudelot *et al.* (1999), pour 64 % des élèves, lire une œuvre littéraire est un travail comme un autre : c'est un plaisir pour 17 % d'entre eux et une corvée pour 19 %. D'ailleurs, lire des textes et des romans en *français* a peu de pertinence aux yeux des élèves surtout lorsqu'il s'agit de s'interroger sur la réutilisation des connaissances et des habiletés développées. Selon deux d'entre eux, les textes lus en *français* permettraient de s'informer sur des sujets qui pourraient s'avérer utiles dans d'autres cours. Le travail en lecture effectué autour de ce qu'ils appellent le « texte argumentatif » apparaît utile à quatre élèves qui y voient des avantages sur le plan des contenus qu'ils véhiculent; ils permettent de développer l'esprit critique, selon Félicia (285). De plus, ce texte est aussi exploité dans le cadre du cours d'anglais de Félicien (176), ce qui lui fait dire que ces lectures l'aident à développer des stratégies pour des lectures futures. Ce dernier est le seul à mentionner que les stratégies de repérage de l'information dans les textes enseignés dans son cours de français sont utiles dans d'autres cours.

6.1.2. Les pratiques d'écriture en *français*

Les résultats de l'enquête *ÉLEF* ont montré que la production de textes semble être d'abord une pratique d'évaluation et que les élèves ont une vision restrictive de ce qu'est une production écrite⁴⁷. Ceci étant, que font-ils pour développer leurs compétences à écrire? Quels textes leur fait-on écrire? Quelles tâches accomplissent-ils? Les sept élèves répondent à ces questions en posant un regard souvent critique sur les pratiques scolaires d'écriture et s'expriment sur leurs représentations du rôle qu'elles jouent dans développement de leurs compétences à écrire.

Les pratiques d'écriture en *français*

Sept élèves, sept classes et des constantes : voilà comment aurait pu s'intituler cette partie. Les pratiques d'écriture décrites par les élèves interrogés individuellement sont généralement les mêmes : cinq ont mentionné avoir écrit des nouvelles littéraires et tous ont dit avoir travaillé sur le « texte argumentatif », sans l'associer à aucun genre. La notion de « texte argumentatif » est une interprétation scolaire de la théorie de J.-M. Adam selon laquelle les textes sont classés en cinq types prototypiques : descriptif, argumentatif, explicatif, narratif et dialogal (Blain, 1995a). Les types prototypiques se

⁴⁷ Pour l'analyse complète de cette donnée, voir le chapitre 5.

matérialisent dans les genres, des formes langagières sociales, historiquement constituées. Parmi les « textes argumentatifs », on répertorie des genres tels que la lettre ouverte, l'éditorial, la lettre de sollicitation, le texte d'opinion, le slogan, le discours politique, etc. – genres dont nous ne savons pas s'ils sont étudiés en classe, mis à part le texte d'opinion et plus récemment la lettre ouverte⁴⁸ en raison de l'examen certificatif de 5^e secondaire. Si l'étude des caractéristiques structurelles et linguistiques des séquences dominantes dans ces textes est d'un grand intérêt, au Québec, l'interprétation de cette théorie a donné naissance à l'invention de textes scolaires à la structure quasi inébranlable, – textes argumentatif, descriptif, explicatif et depuis peu, justificatif – ce qui, dans les propos des élèves, semble poser problème quant à la signifiante des tâches d'écriture, comme nous le verrons plus loin.

Presque tous les élèves ont mentionné avoir écrit des nouvelles littéraires et des « textes argumentatifs » et d'autres textes ont été nommés par quelques-uns : la dissertation – un genre scolaire qui leur apparaît utile en vue de la poursuite de leurs études – le « texte explicatif » – sans référence à des genres précis comme l'article de vulgarisation scientifique, l'article encyclopédique – et le poème.

La métalangue utilisée par les élèves est plus précise lorsqu'ils font référence à des textes littéraires; ils ne mentionnent pas avoir écrit des « textes narratifs » ou poétiques : ils disent avoir écrit des nouvelles littéraires et des poèmes. Les élèves abordent les textes dits *courants* (textes argumentatif et explicatif) – voir De Koninck (1995) et Chartrand et De Koninck (2009 a et b) pour une étude critique de ces définitions – par leur type, comme si ces textes ne se réalisaient pas dans des écrits sociaux spécifiques, dans des genres. Les travaux de plusieurs chercheurs menés sur deux décennies (entre autres Halté, 1992; Bourgain, 1990; Schneuwly, 1995; Trépannier, 1998) ont montré qu'une approche mettant l'accent sur les fonctions sociales de l'écrit plutôt que sur les normes

⁴⁸ Depuis juin 2010, le MELS exige que les élèves produisent une lettre ouverte lors de l'épreuve d'écriture de 5^e secondaire. Cette lettre ouverte n'en est pas réellement une puisqu'elle ne répond pas aux caractéristiques du genre lettre ouverte : il n'y a ni formule d'appel ni salutations comme dans une lettre. De plus, il n'y a pas de requête de la part de l'argumentateur ni destinataire autre que les lecteurs du média dans lequel la lettre sera publiée, deux composantes d'une lettre ouverte (Chartrand, 2013b).

linguistiques favorise le développement d'une représentation de l'écrit plus harmonieuse chez les scripteurs, ce qui devrait plaider en la faveur d'une approche par les genres dans l'apprentissage de l'écriture (de la lecture et de la communication orale) à l'école (Chartrand, 2008a).

Des élèves, peu nombreux, ont mentionné des pratiques d'écriture qui ne sont pas associées à la production d'un texte d'un type ou d'un genre. Par exemple, certains ont dit avoir réalisé des exercices de grammaire, d'autres avoir fait des dictées et certains avoir pris des notes de cours. Le nombre restreint d'élèves ayant mentionné ces tâches laisse penser que ceux-ci n'associent pas ces écrits à des pratiques d'écriture, car ces derniers sont généralement courts, on n'y fait peu de travail sur la langue – à l'exception de la dictée –, sur les caractéristiques du texte à écrire et surtout, ils font rarement l'objet d'une correction par l'enseignant. Fait étonnant, lorsqu'ils sont interrogés sur l'écriture dans d'autres disciplines, les élèves mentionnent les exercices. De plus, aucun n'a mentionné la réponse à un questionnaire de lecture en tant que pratique d'écriture, bien qu'il s'agisse d'une tâche où l'écriture a le rôle fondamental de construire la compréhension d'un texte, puis d'en témoigner⁴⁹. Ce dernier fait n'est pas étonnant sachant qu'une infime partie des élèves français pensent que l'écriture sert à comprendre et à apprendre (Lahanier-Reuter, 2006)⁵⁰.

L'appréciation des pratiques d'écriture en français

La recherche *Scriptura* a montré que pour 62 % des élèves, la discipline *français*, ne serait pas celle où il serait le plus agréable d'écrire (Chartrand et Prince, 2009). Si nous ne savons pas quelle est la discipline de prédilection pour cette activité, les propos des élèves constituent un terrain fertile pour la formulation d'hypothèses qui plaident pour une rénovation de l'enseignement de l'écriture au secondaire⁵¹.

⁴⁹ En *français*, il est commun qu'un travail évalué en lecture ou qu'un test de connaissances ne fasse l'objet d'aucune correction linguistique.

⁵⁰ Voir le chapitre 3 pour une description de la recherche.

⁵¹ Pour une synthèse, voir Paradis (2012a).

La recherche DIEPE (1995)⁵² a montré que les 2/3 des élèves québécois disaient écrire souvent ou très souvent en *français* et que les rédactions occupaient une quantité très importante du temps de classe selon 62 % d'entre eux. Cependant, ce n'est pas ce que nos données statistiques ont montré et la fréquence des pratiques d'écriture ne fait pas l'unanimité dans les entretiens. Selon deux élèves, les tâches d'écriture de textes sont trop rares. D'autres formulent des critiques plus précises affirmant qu'on écrit trop peu de textes qui font appel à l'imaginaire (poèmes, récits) et trop de textes *courants*. La fréquence des pratiques est peu abordée, par contre, la façon dont on envisage le travail sur l'écriture et surtout son apprentissage en classe est critiquée par plusieurs. Les commentaires des élèves touchent trois aspects particuliers : les finalités de l'écriture de textes en *français*, le processus d'écriture imposé en classe et le difficile arrimage entre les sujets choisis par l'enseignant et le besoin de liberté. Le plus intéressant : non seulement ces jeunes critiquent-ils ce qui se fait en classe, mais les solutions qu'ils proposent s'avèrent souvent en cohérence avec ce que propose la recherche en didactique de l'écriture.

Les résultats de l'enquête ont montré que le tiers des élèves dit avoir fait des productions écrites à raison d'une fois par semaine et c'est la moitié qui a répondu n'avoir écrit qu'une fois au cours du mois de référence. Toutefois, les trois quarts des élèves disent avoir été évalués par la production d'un texte, ce qui en fait la troisième activité d'évaluation la plus présente dans les classes. De ces données, nous postulons qu'on écrit généralement peu de textes et que ceux produits sont le plus souvent évalués, ce que confirment les propos des élèves.

De l'avis des élèves, écrire en *français* servirait avant tout à montrer qu'ils sont performants dans l'application des règles de grammaire et dans la gestion du temps. Selon quatre des cinq élèves s'étant exprimés sur le sujet, écrire en *français* sert à appliquer les règles de grammaire apprises pour développer ses habiletés pour la correction de texte, ce qu'a montré une étude française affirmant que les élèves associent

⁵² Voir le chapitre 3 pour une description de la recherche.

aussi généralement l'écriture en *français* aux contenus disciplinaires que sont l'orthographe, le lexique, la structure du texte (Lahanier-Reuter et Reuter, 2006)... En *français*, on apprend également à « rentrer dans le temps », c'est-à-dire, à produire un texte dans un temps limité, considéré par plusieurs comme trop court. Selon un élève, « (...) on écrit tout simplement pour les examens ou pour, dans le fond, mettre à l'épreuve ce qu'on avait appris pendant l'année sur un texte » (Cécile, 244).

Il faut dire que le développement d'une compétence et l'évaluation d'une performance sont des réalités différentes. La majorité des activités liées à l'écriture de textes serait, non pas liée au développement d'habiletés, mais bien à leur unique utilisation. La mise en place de pratiques d'écriture presque exclusivement dédiées à l'évaluation impose des modalités de travail que les élèves critiquent également, parce qu'elles leur permettent peu de s'améliorer.

Une première mentionne que le temps imparti à la rédaction d'un texte est généralement insuffisant et qu'il aimerait disposer de périodes plus longues pour « bien écrire » (Cassandre, 180) et pour « qu'on comprenne qu'est-ce qu'on fait » (Cassandre, 180). Une autre critique la méthode sur trois périodes de cours qui consiste à rédiger un brouillon, à le corriger, puis à produire une version *propre*. Cet enchaînement lui laisserait trop peu de temps pour « travailler » son texte :

[...] parce que tu es dans un examen, tu veux finir à temps la première journée, il faut que tu fasses ton brouillon, la deuxième journée il faut que tu corriges, la troisième journée, il faut que tu mettes au propre, puis t'as jamais de place à vraiment pouvoir travailler parce que tout s'enchaîne vite, il faut vraiment que tu le remettes à la fin complété, sinon, dans le fond c'est toi qui es pénalisé pour ça (Cécile, 244).

Le modèle de production de textes décrit par Cécile est sans doute commun à d'autres classes du Québec. L'enjeu numéro un : le temps. Une telle façon de travailler implique qu'on ait une vision linéaire du processus d'écriture, ce qui, dans les faits, ne s'avère pas même chez les scripteurs experts (Paradis, 2012a). On découpe généralement l'écriture en trois composantes d'une démarche itérative : la planification, la mise en texte et le

retour sur le texte (Fayol, 1990). Le modèle scolaire tel que décrit par Cécile sous-entend qu'on planifie d'abord, qu'on écrit ensuite et qu'on corrige en fin de parcours avant de mettre au propre. Cependant, les recherches ont montré que les scripteurs experts montrent plutôt un processus itératif, c'est-à-dire caractérisé par des allers-retours (Dabène, 1987, 1995; Paradis, 2012a). Le processus d'écriture tel que décrit par Cécile ne lui permet pas ces retours en arrière pour « travailler » son texte, car il faut terminer dans le temps imparti à tous par l'enseignant.

Comme il s'agit la plupart du temps d'un travail effectué à des fins d'évaluation, l'activité d'écriture s'en tient généralement à un travail individuel, mené sans rétroaction des pairs ou de l'enseignant. Il s'agit d'un second aspect du processus d'écriture que critique Cécile. Elle croit qu'elle pourrait développer ses compétences en écriture en ayant recours à « des périodes où tu peux écrire librement ou des périodes où on pourrait se mettre en groupe puis écrire ensemble ou composer une histoire » (Cécile, 244). L'élève soutient qu'il n'y a pas assez d'activités de mise en commun des travaux d'écriture et propose que des périodes soient mises à la disposition des élèves pour écrire collectivement. Bien que cette pratique lui apparaisse peu commune – elle a observé que peu d'ouvrages consultés à la bibliothèque ont été écrits par plus d'un auteur – elle croit qu'il serait formateur de voir comment les autres écrivent :

En fait, moi je trouve ça intéressant d'écrire en groupe, comme je vois pas beaucoup d'auteurs à la bibliothèque qui ont, des coauteurs dans le fond, ils ne sont pas trois à écrire le même livre, j'en vois pas, puis moi, je trouve ça intéressant de développer ça, moi, j'écris d'une telle manière, mais les autres personnes qui seraient à côté de moi, c'est sûr qu'ils n'écriraient pas la même chose que moi, on peut peut-être avoir les mêmes idées, mais on va pas les développer de la même façon, puis je trouve ça intéressant parce que c'est sûr qu'un enseignant ne peut pas te montrer qu'il y a six types d'écriture et que si tu veux écrire comme ça, tu choisis lesquelles, mais plutôt en étant en groupe, tu peux modifier et peut-être en faire un septième (Cécile, 246).

Cécile propose un travail collectif sur deux aspects du texte à écrire : ses contenus et ses réalisations linguistiques. La planification collective d'un texte est une avenue proposée par la recherche en didactique du français pour améliorer les compétences des élèves à

l'écrit (Commission Pédagogie du texte, 1988; Chartrand, 1995; Dabène, 1995). Cette « double préparation » (Dabène, 1995) ne s'arrêtera pas qu'aux contenus, mais à l'ensemble du processus d'écriture à mettre en place en partant de l'analyse de la situation de communication, ce que les didacticiens appellent sa « fictionnalisation » (Commission Pédagogie du texte, 1988). Seront ensuite mises en commun les connaissances des élèves sur le sujet à traiter pour qu'ils parviennent à le problématiser pour accomplir adéquatement la tâche. Bien que tous bénéficient des mêmes prémisses de départ, il serait étonnant que des élèves en viennent à faire des textes identiques (Paradis, 2012b).

Quant aux réalisations linguistiques du texte, l'élève affirme qu'elle pourrait se familiariser avec de nouvelles façons d'écrire en lisant les écrits des autres. Cependant, il n'est pas question que de cela. Des études (Fayol, 1990; Blain, 1995 b; Chartrand, 2013a) ont montré que la rétroaction d'un pair aide un scripteur à résoudre des problèmes de révision. Comme plusieurs élèves éprouvent des difficultés à se décentrer de leurs textes, ils n'arrivent pas à trouver des alternatives valables aux problèmes auxquels leur écrit les confronte, mais ils sont plus à même de résoudre des difficultés semblables dans un texte dont ils ne sont pas l'auteur (Garcia-Debanc, 1986). Dans les cas observés par Blain (1995b), les élèves ont effectué des modifications à leurs textes en suivant les recommandations d'un pair. À long terme, ils développent une plus grande conscience des besoins du lecteur et donc une meilleure clarté (Beer-Toker, Huel et Richer, 1991), ce qui contribue à en faire de meilleurs scripteurs.

Sans élaborer des propositions aussi détaillées que sa condisciple, Cassandra mentionne qu'elle apprécie connaître l'opinion des autres sur ses textes, puisqu'elle les améliore à partir de leurs commentaires. Elle a donc conscience de la nécessaire distanciation (Bisaillon, 1991; Chartrand, 2013a):

Ben, j'aime beaucoup savoir ce que les autres pensent de ce que je fais. J'aime toujours savoir comme quand, admettons que j'écris un texte pour le *français*, j'aime le lire à maman, pas pour les fautes, mais c'est surtout pour savoir si elle comprend bien, s'il est bien écrit, s'il n'y a pas de choses croches, surtout des choses comme ça. [...] Bon c'est surtout pour moi, je

ne sais pas. J'aime ça savoir... (Rire, silence), j'aime beaucoup savoir ses opinions sur ce que je fais, ça me procure plus de, je peux dire un sentiment de sécurité, ça me dit plus sur comment faire la prochaine fois, il faut que ça soit encore meilleur (Cassandre, 170).

Le travail collectif sur les textes et la rétroaction en cours de production sont perçus comme positifs par les élèves. Pourquoi en fait-on si peu dans les cours de français? Il est possible que ce soit d'abord à cause de la façon dont les enseignants se représentent l'écriture. La forme scolaire, du primaire à l'université, a contribué à la construction d'une représentation de l'écriture comme un travail individuel, presque secret. De plus, dans un contexte où les enseignants se sentent obligés de tout faire réaliser en équipe pensant ainsi répondre aux prescriptions du programme actuel, la rédaction est parfois perçue comme la dernière chasse gardée du calme en classe. La mise en place de processus d'écriture collectifs exige aussi un travail de préparation des élèves. Il ne suffit malheureusement pas de les placer devant la copie de l'autre pour qu'ils soient en mesure de la commenter : il faut leur fournir des outils, leur enseigner comment les utiliser par modelage, entre autres (Chartrand, 2013a), leur donner l'occasion de se les approprier, et ces outils, l'enseignant doit souvent les construire lui-même.

Nous avons abordé précédemment la notion de genre que les élèves n'utilisent que très peu, particulièrement lorsqu'il s'agit de s'exprimer à propos des textes dits « argumentatifs ou explicatifs ». Nous avons alors posé la question de la signification des tâches d'écriture qui pouvait être affectée à la notion de « texte argumentatif ».

Cassandre et Félicia disent aimer écrire des éditoriaux, mais pas des textes argumentatifs:

Heu, surtout les éditoriaux parce qu'on peut vraiment (...) mieux apprendre à nous connaître vu qu'on se pose la question sur notre opinion. Ce qu'on ferait peut-être pas en dehors. Puis, « textes argumentatifs » plus ou moins, mais, ouin, des éditoriaux, j'aime ça (Félicia, 229).

Félicia affirme pouvoir apprendre à se connaître en écrivant des éditoriaux, puisqu'on lui demande de donner son opinion sur un sujet. Elle dit aussi préférer écrire dans les cours d'anglais, car elle a l'impression d'y avoir plus de liberté quant au propos à tenir (223).

Celle-ci apprécie qu'on y fasse des recherches et avoir régulièrement à émettre son opinion. En *français*, elle pense ne pas pouvoir dire ce qu'elle veut en raison des sujets qui sont « vraiment précis, imposés » (Félicia, 223).

Ces deux élèves semblent ressentir peu de liberté lorsqu'ils écrivent en français. Ceci nous amène à nous poser la question des composantes de la compétence scripturale sollicitées pour l'écriture en *français*. Reuter (1996/2000)⁵³ divise le *savoir-écrire* en quatre ensembles d'opérations. Le premier regroupe les opérations de *planification/maturation* se divisant en trois actes : la détermination des buts de la communication et de ses enjeux, la détermination de la stratégie discursivo-textuelle (choix du genre, du type de texte, de la position énonciative, des contenus, des procédés textuels), la détermination d'une stratégie d'action qui tient compte des outils à utiliser, du temps imparti et des recherches à effectuer. Concernant cette première dimension de la compétence, les tâches scolaires laissent peu de choix aux élèves. Le deuxième ensemble d'opérations regroupe les actions liées à ce que Reuter nomme la *textualisation* : c'est-à-dire les choix liés à la macro et à la microstructure du texte. L'exemple du « texte argumentatif » mentionné par les deux élèves laisse peu de place aux choix des élèves sur ce plan également. Le troisième ensemble regroupe les opérations de *scription* : les composantes psychomotrices et graphovisuelles qui concernent l'acte d'écrire. Dans le dernier ensemble s'inscrivent les opérations de *révision* qui impliquent la relecture de l'écrit. Ainsi, les pratiques d'écriture menées en classe telles que décrites par les élèves laissent bien peu d'espace au développement d'autres facettes de la compétence que les habiletés de *scription* et de *révision*.

6.1.3. Quelques constats : comment les élèves se représentent-ils les pratiques de lecture et d'écriture en *français*?

Les pratiques de lecture sont diversifiées en *français* : les élèves disent avoir lu un grand nombre de genres. De leur discours ressortent deux critiques : l'absence de choix quant aux lectures à faire ainsi que la répétition des genres à lire et celle des activités qui accompagnent la lecture. De plus, les élèves perçoivent peu l'influence des pratiques de

⁵³ Voir le chapitre 2 pour une description.

lecture sur le développement de leurs compétences et voient mal comment les activités menées en français peuvent être réutilisées dans le cadre d'autres cours.

L'écriture en *français* sert avant tout de pratique d'évaluation et les élèves sont confrontés aux contraintes relatives à ce contexte : des textes peu planifiés collectivement, écrits rapidement, sans possibles retours en arrière, et à propos desquels ils ne reçoivent de rétroaction de l'enseignant que lors d'une correction sommative. Cette façon de faire constitue donc un terrain peu propice à l'amélioration. Selon les élèves, les pratiques d'écriture menées dans le cours de français auraient peu d'impact sur le développement de leurs compétences et peu d'élèves croient à leur utilité pour les autres cours, malgré que les tâches d'écriture y soient nombreuses⁵⁴. Céleste va jusqu'à dire qu'« on aura rarement quelque chose qui aide en *français* » (Céleste, 179). Le plus souvent, les activités d'écriture ne contribuent à développer qu'une partie de la compétence à écrire : les opérations de scription et de révision, ce qui amène les élèves à voir difficilement la signification des tâches d'écriture. Plusieurs affirment avoir peu de liberté et ressentir ne pas pouvoir dire ce qu'ils pensent.

6.2. Comment les élèves se représentent-ils leurs compétences en lecture et en écriture?

Les sept élèves interrogés avaient tous obtenu la note de passage en *français* au cours de l'année scolaire précédant l'entretien. Quatre élèves, Cécile, Denis, Félicien et Félicia ont dit cumuler des moyennes générales supérieures à 80 %, et ce, depuis plusieurs années. Ils s'estiment bons en *français*. Denise et Céleste ont déclaré des résultats dans cette discipline entre 70 % et 80 % et se disent bonnes en *français*. Seule Cassandra, a dit avoir obtenu des résultats entre 60 % et 70 % au cours de l'année précédant l'entretien et se considère moyenne en *français*. Au-delà de ces chiffres, qu'est-ce qu'expriment ces élèves à propos de leurs compétences en lecture et en écriture? Selon eux, sont-ils de bons lecteurs? De bons scripteurs? Comment développe-t-on des compétences à lire et à écrire, selon eux?

⁵⁴ Dans les entretiens, les élèves mentionnent un grand nombre de tâches d'écriture à accomplir dans leurs différents cours. Voir la Grille comparative 3.

6.2.1. Les compétences des élèves en lecture

Le niveau de littératie des jeunes québécois s'est beaucoup amélioré au cours des 30 dernières années. Si leurs performances en lecture arrivaient au dernier rang parmi celles des pays francophones en 1980 (Gagné, 1987), celles-ci se sont classées devant celles de leurs condisciples belges, suisses et français aux épreuves de 2009 (Knighton, Brochu & Gluszynski, 2010). Ceci dit, il reste que seuls 40 % des jeunes terminant leur scolarité obligatoire atteignent au moins le quatrième niveau de littératie déterminé par l'OCDE (MÉQ, 1999) – celui « nécessaire pour participer à la vie de façon efficace et productive » (Knighton, Brochu & Gluszynski, 2010, p. 21) – et le tiers des élèves, au plus, atteindraient le niveau de lecture commandé par les programmes de formation selon une étude américaine du National Center of Educational Statistics (1994)⁵⁵. De plus, près de la moitié des jeunes du secondaire présenteraient d'importantes lacunes en lecture, ce que plusieurs recherches menées au cours des vingt dernières années attestent (Stetson et Williams, 1992; Van Grunderbeeck *et al.*, 2003). Pourtant, l'enquête *ÉLEF* montre que les élèves sont positifs lorsqu'ils évaluent leurs capacités à accomplir différentes pratiques de lecture – rappelons que 92 % des élèves ont déclaré être en mesure de comprendre facilement les textes à lire dans l'ensemble de leurs cours. Des 1617 interrogés, seuls quatre ont dit éprouver de grandes difficultés à lire... Surestimerait-ils leurs compétences en lecture? C'est ce que nous croyons, d'autant plus que la moitié des enseignants interrogés par *ÉLEF* considèrent que les finissants du secondaire éprouvent des difficultés avec la compréhension en lecture.

Les compétences déclarées en lecture

Les élèves ont peu abordé leurs compétences en lecture, c'est pourquoi nous ne prétendons pas dresser un portrait exhaustif, cependant, leurs propos nous ont amenée à faire des liens avec ce que nous connaissons du *savoir-lire*, du processus de lecture et de ses composantes pour constater que les écrits en didactique du français ont mis au jour les problèmes posés, explicitement ou non, par les élèves et proposent des avenues pour les solutionner.

⁵⁵ Voir le chapitre 1 pour un portrait des compétences en lecture des élèves.

Savoir lire signifie effectuer un ensemble d'opérations permettant d'interpréter convenablement un écrit (Dabène, 1994; Pierre, 1994b; Fijalkow, 2000)⁵⁶. Pour ce faire, le lecteur doit avoir développé des habiletés relatives au décodage des unités textuelles et d'autres permettant la compréhension des écrits. Dans le modèle de Giasson (1990), les premières sont constitutives des microprocessus de lecture qui servent à comprendre l'information contenue dans des unités restreintes (les phrases, les groupes de mots, les mots). Les autres correspondent à quatre autres processus : les processus d'intégration effectuant les liens entre les phrases par l'analyse des référents, des connecteurs et celle des inférences fondées sur les schémas; les macroprocessus orientés vers la compréhension globale du texte (identification des idées principales, résumé, schématisation de la structure du texte); les processus d'élaboration permettant au lecteur d'inférer et de faire des liens avec ses connaissances; les processus métacognitifs gérant la compréhension.

Au cours des entretiens, les sept élèves se sont tous dits bons lecteurs et ils disent tous apprécier lire. Selon Lebrun (2004), les élèves du secondaire pensent qu'aimer lire serait le principal moteur du développement des compétences en lecture. L'équipe de chercheurs a demandé à différents groupes de se prononcer sur les conditions nécessaires pour « être un bon lecteur » – la première : aimer la lecture, suivie de posséder des habiletés de compréhension et une bonne capacité de concentration, avoir un bon choix de livres et une imagination fertile, être curieux et maîtriser un vocabulaire étendu.

Les élèves interrogés aiment lire, donc ils sont bons... Cependant, l'analyse des entretiens montre que certains facteurs de dépréciation des textes lus à l'école cachent des écueils que les élèves n'identifient pas comme tels. Il est possible que ces interprétations proviennent d'une vision de la lecture teintée uniquement par sa dimension affective qui semble bien peu tenir compte du processus de lecture; chacun se croit bon en lecture, car il n'a pas conscience de l'ensemble des activités cognitives et métacognitives exigées par cette activité.

⁵⁶ Voir le chapitre 2 pour une définition du *savoir-lire*.

Comme ses condisciples, Cécile se dit bonne lectrice, et ce, bien qu'elle ait éprouvé des difficultés avec le décodage lors de son entrée dans la lecture :

[...] apprendre à lire, ça m'a vraiment pris beaucoup de temps parce que j'avais un peu de la misère avec mes syllabes et tout, mais ma mère, qu'est-ce qu'elle a pu nous aider, c'est vraiment la persévérance, donc à chaque soir, c'était comme une leçon, à chaque soir, il fallait lire cette page-là (Cécile, 26).

Giasson (1990) définit le décodage comme « l'utilisation des correspondances lettres-sons et des syllabes pour trouver la prononciation d'un mot » (p. 38), ce sont des représentations orthographiques et phonologiques qui permettent la reconnaissance des mots (Morais, 1999), capacité spécifique à l'activité de lecture (Fayol et Morais, 2004). Pour que la compréhension en lecture devienne possible, cette habileté doit être automatisée et cette intériorisation contribue à réduire le coût cognitif exigé par la lecture. Avec l'aide de sa mère, Cécile dit être parvenue à surmonter ses difficultés de décodage, ce qui a contribué à développer chez elle un rapport positif à la lecture (El Bakkar, 2007).

Cécile est la seule élève à avoir mentionné des difficultés relatives au décodage des mots. Cependant, une autre élève s'exprime sur un aspect différent des microprocessus de compréhension en lecture : la reconnaissance des mots (Giasson, 1990). En effet, cette élève identifie sa méconnaissance du vocabulaire utilisé dans un texte scientifique comme un écueil à sa compréhension, car « il y a trop de mots qu'on voit pas en dehors » (Félicia, 297). Elle dit résoudre ses problèmes en cherchant les mots dans le dictionnaire, en tentant de trouver leur sens à partir du contexte ou en demandant à un tiers (299). Il y a là des stratégies intéressantes, mais elle fait peu appel à ses connaissances et à ses représentations sur la langue : l'élève ne mentionne pas observer la morphologie du mot ni s'interroger sur sa classe. Sachant que la connaissance du lexique utilisé influence directement la compréhension du texte (Fayol et Morais, 2004), il est primordial que l'école développe chez ses lecteurs des stratégies pour pallier la méconnaissance de certains mots, d'autant plus que cette situation est courante dans la vie d'un lecteur.

Outre ces deux élèves, aucun n'a mentionné éprouver des difficultés en lecture. D'ailleurs, tous les élèves ont une vision très positive de ce qu'ils sont en mesure d'accomplir en lecture. De leur avis, ils ont développé des habiletés complexes en cette matière. Par exemple, Cécile dit pouvoir porter des jugements sur l'information contenue dans les textes:

Ben philosophique, donc, ça serait peut-être un philosophe qui les écrit, puis en écrivant, il jette des petites idées sur notre monde réel, fait que moi, ça me permet de faire le parallèle comme quand tu fais une métaphore, moi je peux m'identifier à qu'est-ce qu'il dit, et puis, si c'est un auteur de l'ancien temps, puis là maintenant, il fait un parallèle avec aujourd'hui, là je peux me rendre compte qu'est-ce qui est marqué, c'était vrai ou c'était pas vrai (Cécile, 66).

Elle fait appel au processus d'élaboration pour évaluer la véracité des propos d'un auteur. Elle mentionne plusieurs critères qui lui permettent d'évaluer les textes : le genre, l'auteur, l'époque à laquelle a été écrit le texte. Comme de façon spontanée elle fait référence à des éléments importants de la situation de communication d'un texte et qu'elle les met en relation, nous pouvons présumer que cette élève maîtrise certaines habiletés qui lui permettent effectivement de poser un regard critique sur les textes lus. Combien sont-ils à pouvoir le faire réellement, malgré les prescriptions du programme qui l'exige dès le premier cycle du secondaire?

D'autres disent également pouvoir réutiliser les idées d'un auteur dans le cadre de leurs propres textes. La lecture « permet de développer des idées » (Félicien, 280).

Le développement des compétences à lire

Nous savons que, de l'avis des élèves, pour devenir un bon lecteur, il faut d'abord aimer lire. Les compétences en lecture se développent avec le temps: « [a]pprendre à lire ça va tout seul » (Cassandra, 38) si on s'y intéresse, car la motivation trouve sa source dans l'intérêt :

J'en connais qui n'aiment pas lire, [...] qui n'aimeraient jamais lire, quoiqu'on fasse, mais il y en a d'autres qui pas facilement influençables, mais qui vont comme découvrir quelque chose, sous un autre angle que si tu

ne l'auras pas montré, ils ne seraient pas nécessairement forcés pour [...] relier ce plaisir-là à quelque chose (Cécile, 250).

Cette élève propose également de s'impliquer dans des clubs de lecture pour partager ses expériences.

Certains élèves ont dit avoir perçu une influence de la lecture dans l'apprentissage de l'écriture. Rompant avec l'idée largement répandue qu'il faut d'abord savoir lire pour écrire, Cassandra affirme qu'elle a appris à lire en écrivant : « Ben, j'ai appris à lire en écrivant, c'est en commençant à écrire que j'ai appris à aimer » (Cassandra, 24). Des recherches ont d'ailleurs montré que la lecture et l'écriture prennent appui l'une sur l'autre pour se développer (Giguère, 2002; Saada-Robert, 2007). Concernant son expérience scolaire actuelle, son opinion s'est modifiée : « [...] je crois qu'il y en a un [lien], que si tu ne sais pas lire, tu ne peux pas savoir écrire. Donc je me dis qu'il est très important qu'on nous fasse lire si on veut bien écrire. » (Cassandra, 178)

Une seule élève a mentionné une stratégie par laquelle elle pense améliorer ses compétences en lecture. Elle propose un travail sur les macroprocessus : « je lis un livre puis à la fois je me force à le résumer, moi je trouve que ça m'aiderait dans le fond à synthétiser qu'est-ce que j'ai compris, puis retenir ce que j'ai lu, donc se forcer à faire un résumé, je trouve ça intéressant » (Cécile, 252). Les propos de l'élève ne permettent pas de savoir si elle met cette stratégie en branle ou s'il s'agit d'un vœu pieux. Le résumé a bonne presse dans les classes de français : il aide à retenir l'information, permet de comprendre le point de vue de l'auteur, de comparer les prises de positions exprimées dans un texte, il aide à saisir des concepts (Kartchner Clark, 2009) et ultimement, il améliore la compréhension des textes (Fayol, 1992). Toutefois, résumer est une activité très exigeante sur le plan cognitif qui doit faire l'objet d'un enseignement (Boucher et De Koninck, 2001).

Ceci dit, le résumé est loin d'être la seule stratégie de lecture efficace. Pourtant, outre Cécile, aucun élève ne mentionne de stratégie pour améliorer ses compétences en lecture.

De plus, apprendre à lire s'apprend tout seul, « il n'y a personne qui peut te pousser en arrière » (Cécile, 252). Les parents et les enseignants aident à faire un bout de chemin, mais le développement de la compétence ne viendra que de soi, ce qui laisse croire que peu de stratégies de lecture concrètes sont enseignées à l'école. Et pourtant, les lecteurs experts démontrent un grand nombre de stratégies avant, pendant et après la lecture (Falardeau et Gagné, 2012). Les bons lecteurs « passent en revue le texte à lire, lisent sélectivement, résumant et reviennent sur les informations à retenir. Ces stratégies visent à assurer l'efficacité de la compréhension en l'organisant et en en gérant soigneusement le déroulement » (Fayol et Morais, 2004, p. 42).

6.2.2. Les compétences des élèves en écriture

L'enquête d'*ÉLEF*, celle de Lord (2008) et, pour la France, celle de Lahanier-Reuter et Reuter (2006) ont montré que les élèves sont généralement positifs quant à leurs compétences en écriture, et ce, peu importe les résultats scolaires qu'ils disent obtenir. Néanmoins, les enseignants de français et le discours véhiculé dans la société sont généralement d'avis contraire, ce qui suggère que les élèves du secondaire surévalueraient leurs compétences. Pour mieux comprendre l'évaluation que font les élèves de leurs compétences en écriture, nous nous sommes interrogées sur deux aspects. D'abord, quelles compétences déclarent-ils en écriture? Quelle efficacité présument-ils chez eux quant à la gestion de différentes composantes du *savoir-écrire* (Reuter, 1996/2000) : la planification, la mise en texte et la révision? Ensuite, comment devient-on un meilleur scripteur et qui sont ceux qui jouent un rôle dans le développement de ces compétences?

Les compétences déclarées en écriture

Nos grilles d'analyse thématique des entretiens ont été bâties à partir du questionnaire d'*ÉLEF* pour pouvoir expliciter les données statistiques à l'aide des propos des élèves. Pour ce faire, nous avons choisi des thèmes de différentes questions pour présenter une vue d'ensemble des compétences à écrire des élèves. Les voici: la conformité à la consigne, le choix des contenus, l'utilisation des règles de grammaire et d'orthographe

d'usage⁵⁷. Nous avons ensuite lié ces thèmes aux trois sous-processus d'écriture, la planification, la mise en texte⁵⁸ et la révision-correction (Fayol, 1990)⁵⁹. Nous verrons que plusieurs des difficultés vécues par les élèves relèvent d'abord de problèmes dans la gestion du processus scriptural.

Le portrait des élèves présenté plus haut laisse présumer que les élèves ont des représentations positives de leurs compétences en écriture. Les résultats scolaires qu'ils ont déclarés montrent que leurs performances sont suffisantes pour répondre aux exigences de leurs enseignants et tous se disent bons ou moyens en *français*. S'ils semblent se sentir efficaces lorsqu'ils écrivent en *français*, ils s'expriment en entretiens sur certaines difficultés.

La planification

Généralement, lorsqu'un enseignant de français demande à ses élèves d'écrire un texte, ces derniers reçoivent des consignes relatives au genre (ou plus souvent au type) de texte à écrire, à la situation de communication, à la structure du texte, à sa longueur et au temps imparti pour réaliser la tâche. Deux élèves se sont exprimés sur leur capacité à se conformer à la consigne et leurs propos abordent un aspect : le difficile respect du nombre de mots demandé, ce qui, selon nous, est une difficulté liée aux stratégies de planification du texte à écrire.

Les propos de Félicien montrent qu'il planifie peu ses textes et que ses difficultés à respecter le nombre de mots demandé sont en partie liées à cet aspect :

Je pense que c'est surtout pour synthétiser, pour faire en sorte que la personne soit capable vraiment de regrouper ses idées parce qu'admettons dans un journal, on peut pas avoir dix pages pour un article non plus. Il y a

⁵⁷ Ces thèmes sont issus de l'analyse des questionnaires.

⁵⁸ Lors de l'analyse des données, nous avons constaté que les élèves ne s'exprimaient pas sur la mise en texte.

⁵⁹ Nous distinguons révision et correction. À l'instar de Chartrand (2013a), nous définissons la révision comme l'ensemble des opérations au cours desquelles le scripteur relit son texte pour y détecter des problèmes de toute sorte. La correction consiste à faire les modifications nécessaires pour le rendre conforme aux normes de l'écrit.

une place précise, puis les personnes à un moment donné, se tanneraient de le lire. Puis, c'est sûr que moi je trouve ça plus difficile avec une contrainte de mots que non. En anglais habituellement on n'en a pas, puis j'aime ça parce que je suis capable d'écrire comme je veux. Mais, ça me sert pas nécessairement non plus de pas avoir de contrainte parce qu'à un moment donné, c'est sûr que les textes que je vais avoir à écrire, il faudra qu'ils soient limités parce que où bien les personnes voudront pas nécessairement le lire, ou bien je vais aller trop loin et puis ça va être trop difficile à un moment donné d'arrêter ou vraiment de faire les autres choses qui sont autour. Parce que je peux pas seulement, admettons, écrire un texte en français si j'ai d'autres devoirs aussi. Il faut que je sois capable de me limiter aussi. Puis, je pense que les contraintes, ça permet un peu de faire ça. Ça, dans le fond, ça nous remet en question sur le fait de est-ce que je devrais plus écrire ou vraiment m'arrêter à un moment donné? C'est assez, j'ai mis assez d'informations à ce moment-là (Félicien, 198).

Il reconnaît l'importance de respecter la consigne. Félicien a observé qu'au-delà d'une contrainte instituée par l'école, le nombre de mots est une contrainte réelle de l'écriture en tant que pratique sociale. Il dit avoir constaté que chaque situation de communication impose ses structures et la longueur du texte. On constate que chez lui, la gestion du nombre de mots s'effectue surtout pendant le sous-processus de mise en texte : « [...] est-ce que je devrais plus écrire ou vraiment m'arrêter à un moment donné? C'est assez, j'ai mis assez d'informations à ce moment-là? », ce qui l'amène à devoir investir beaucoup de temps pour cette gestion :

Avant, j'écrivais au complet et puis là je comptais. Mais je me suis aperçu, à un moment donné, que ça me causait des problèmes parce que j'étais pas capable d'évaluer assez combien de mots il fallait que je mette. Là, j'écris chacun des paragraphes, puis après avoir écrit un paragraphe, je vais compter le nombre de mots, je vais l'écrire dans la marge puis je vais faire ça à chaque fois. Puis, je vais calculer avec le nombre de mots maximal ce qu'il me resterait de jeu, puis avec ça je suis capable un peu de plus limiter mon écriture pour pas que je développe trop. Parce que sinon, même dans un texte argumentatif, je développerais un peu trop mon idée. Puis, c'est sûr que je dépasse quand même les mots un peu, mais c'est moins pire qu'avant, donc je suis capable de couper des phrases qui sont moins nécessaires, mais que j'avais mis quand même. Puis, j'ai pas trop de superflu quand je compte les mots comme ça (Félicien, 196).

Cet élève a réfléchi à des stratégies plus efficaces : au lieu de ne compter le nombre de mots qu'à la fin, comme il le faisait avant, il le compte après avoir écrit un paragraphe. Il souligne que s'il n'avait pas cette stratégie⁶⁰, il développerait « un peu trop son idée ». S'il dénote une planification insuffisante avant l'écriture, Félicien démontre une vision itérative du processus d'écriture. En effet, il effectue des opérations de planification en cours d'écriture. Chez Denise, la réflexion est moins élaborée :

Ben t'sais je, j'essaye un peu de, t'sais de compresser plus mes idées et puis moins d'écrire beaucoup parce que j'écris, j'écris tout le temps et puis ben ça, me coupe dans mes, ça me coupe, ça me donne trop de mots. Fait que j'essaye de moins d'écrire là ce que, ce que j'ai dans la tête (Denise, 214).

Elle dit seulement tenter d'écrire moins. Il n'y a pas de processus de retour sur le texte tels qu'observé chez Félicien. Ce qu'elle écrit est une transcription de ce qu'il y a dans sa tête et l'écrit ne semble pas être retravaillé, ce qui entre en contradiction avec ce que montrent les recherches sur le processus d'écriture des scripteurs experts (Dabène, 1987, 1995; Fayol, 1990; Paradis, 2012a).

Les propos des élèves sur les contenus confirment ce que des recherches en didactique de l'écriture ont montré : les élèves sont nombreux à percevoir que l'écriture en *français* porte beaucoup plus sur les formes que sur les contenus (Reuter, 1996/2000; Lahanier-Reuter, Reuter, 2006). Si les élèves doivent s'informer sur le sujet à lire, plusieurs, particulièrement ceux qui présentent des difficultés de lecture, n'arrivent pas à en avoir une connaissance suffisante pour écrire un texte. Certains ont l'impression que « ça vient tout seul » (Félicien, 168) ou qu'il s'agit d'avoir de « l'inspiration » (Denis, 279). L'enseignement de la planification doit être doublé de celui de stratégies de lecture et de prises de notes (Paradis, 2013).

⁶⁰ La contrainte du nombre de mots à respecter est un enjeu important pour les élèves qui doivent en plus gérer leur temps en situation d'écriture. Cet aspect fait souvent peu l'objet d'enseignement, car il apparaît comme une évidence. Des dispositifs peuvent être mis en place en classe pour améliorer cet aspect : faire faire un plan en indiquant le nombre de mots pour chaque partie, accorder du temps de classe pour la réalisation du plan avant d'écrire le texte, faire écrire régulièrement selon des consignes explicitant les caractéristiques du genre (Paradis, 2013).

La révision-correction

La maîtrise de l'orthographe est l'élément le plus souvent mis de l'avant lorsqu'il est question des compétences en écriture des élèves du secondaire (McCormick *et al.*, 1997; Larose *et al.*, 2001). Depuis l'imposition d'un examen certificatif en 5^e secondaire, la majorité des élèves n'ont jamais été en mesure d'atteindre les attentes minimales ministérielles en cette matière (MELS, 2010). Ceci étant, seulement 33 % des élèves ont dit éprouver des difficultés à remettre un travail sans trop de fautes (Lord, 2008) dans n'importe laquelle des disciplines et 56 % des élèves interrogés par *ÉLEF* ont affirmé pouvoir remettre un travail contenant moins de dix fautes par page. De plus, 93 % des élèves ont accordé une grande importance à l'apprentissage des règles de grammaire pour l'amélioration de la compétence à écrire, c'est dire qu'ils perçoivent un travail nécessaire.

Les entretiens montrent que les élèves ont peu de stratégies de révision de texte en ce qui concerne l'orthographe lexicale et grammaticale, la syntaxe et la ponctuation. Lorsqu'ils ont été interrogés à ce propos, ceux-ci ont répondu faire peu de fautes⁶¹ et mentionnent très peu de stratégies de détection et de correction. En ce qui concerne l'orthographe lexicale, les élèves disent chercher dans le dictionnaire lorsqu'ils perçoivent que quelque chose cloche. Ils se disent « frappés » (Félicia, 741) par la graphie d'un mot et font la recherche à ce moment. Une seule élève a mis en place une stratégie de révision plus systématique :

Ben à l'école, pour les textes obligatoires là, je relis puis, souvent, je vais annoter [...], je vais faire la recherche... je vais faire un petit point devant chaque mot que je suis pas complètement sûre, puis ensuite, je vais tous les chercher dans le dictionnaire (Félicia, 714).

L'enquête *ÉLEF* a montré que seulement 41 % des élèves utilisaient *souvent* ou *très souvent* une grammaire pendant les activités d'écriture et que 20 % ne le faisait jamais. Comme 4 % ont dit ne pas disposer de ces ouvrages, on peut présumer que les élèves ayant participé aux entretiens disposaient de ces ouvrages, mais n'en faisaient pas usage. Ces élèves disent utiliser les procédures qu'ils connaissent : « Les règles de grammaire?

⁶¹ Notre expérience d'enseignante au secondaire nous montre tous les jours que les élèves les plus enclins à mettre en place des stratégies de révision pour l'orthographe lexicale et grammaticale sont ceux qui font le moins d'erreurs.

Ouf. J'en utilise pas vraiment des spécifiques. Je me complique pas trop la vie quand j'écris. » (Denis, 170) Aucun des élèves n'a mentionné disposer d'un outil pour la révision linguistique des textes (grille d'autoévaluation, grille de compilation des erreurs).

Pourtant, pour que les élèves aient des stratégies de révision efficaces, celles-ci doivent avoir fait l'objet d'un enseignement systématique tout au long de leur scolarité (Fabre, 1990; Chartrand 2013a), ce qui n'est pas le cas. Même si plusieurs manuels scolaires présentent des activités de révision du texte, leurs concepteurs ne tirent pas suffisamment profit des recherches en didactique de l'écriture (Hamel et Chartrand, 2008). Les outils proposés demandent rarement aux élèves de réfléchir aux modifications qu'ils effectuent et ne présentent pas de stratégies pour recourir aux ouvrages de référence. De plus, il est peu question de modelage par l'enseignant (Chartrand, 2013a). Par ailleurs, il a été montré que le temps imparti pour la révision-correction des textes est nettement insuffisant (Boré, 2004; Roussey et Piolat, 2005; Paradis, 2012a), ce qui plaide également pour une nécessaire utilisation d'outils pour la détection et la correction des erreurs.

Les représentations sur le développement des compétences en écriture

Contrairement à ce que nous avons pensé, les élèves sont peu nombreux à percevoir l'écriture comme un don, ce qui était plus fréquent en France il y a 20 ans, selon Reuter (1996/2000). Ils s'entendent pour dire que « ça se développe » (Cécile, 34). Le développement des compétences à écrire fait l'objet d'un autre consensus : « c'est à force d'écrire » (Céleste, 203) qu'on devient un meilleur scripteur :

Je crois que plus tu écris, plus tu apprends des techniques pour que ton texte soit meilleur, moi c'est ce que je fais. (Cassandra, 162) [...] Je me dis que plus tu vas écrire, plus tu vas développer des techniques [...] de manière à ce que [tu] lis bien, les phrases viennent s'enchaîner [...] moi, je me dis plus tu vas écrire, plus ça va aller, et ça va venir tout seul (Cassandra, 164).

[...] avec du temps et de la pratique. À force de le faire, on développe des, des choses, de l'inspiration pour certains. D'autres c'est des techniques... j'ai perdu mon mot, je ne sais pas le mot (Denis, 309). *Donc c'est en pratiquant ?* Oui (Denis, 311).

Il faut aussi s'engager dans cette démarche :

En fait c'est que c'est sûr que ça dépend aussi de la personne parce que si on s'y met vraiment, qu'on veut l'écrire, là ça peut nous avantager, mais si la personne y va à reculons, c'est sûr que là ça va causer des problèmes. Puis dans d'autres choses aussi ça peut être pratique parce que c'est pas seulement plus on écrit, plus on va être bons, c'est vraiment plus on s'y met dedans, plus on va être bons. Donc, là je parlais de l'anglais parce qu'on a l'écriture en anglais, mais en histoire, si on essaye vraiment de comprendre l'histoire, on va être capables de la comprendre de plus en plus. En mathématiques, si on essaie de faire nos devoirs, de comprendre comment ça fonctionne, ça va être plus facile aussi (Félicien, 224).

L'écriture je sais pas. Logiquement, peut-être que si je me serais pas forcé à le faire, j'aurais resté poche. C'est certain que j'me forçais, j'me forçais pour le faire. C'est peut-être pour ça que maintenant, j'aime ça (Denis, 603).

Dans le discours des élèves, l'investissement dans la démarche est lié à la naissance d'un intérêt pour l'écriture. Lorsqu'un élève s'investit et qu'il parvient à de meilleurs résultats, son intérêt pour l'activité scripturale croît. Inversement, l'amélioration nécessite qu'on s'intéresse à l'écriture :

Mais c'est ça, ça dépend aussi de la personne. Il y en a que c'est plus difficile d'écrire correctement. Ça dépend aussi, justement, s'il veut l'écrire le texte, si ça l'intéresse. Moi ça m'intéresse d'écrire, donc je pense que je m'améliore avec ça (Félicien, 226).

Aussi, lire beaucoup aurait un effet positif sur le développement des compétences à écrire. De façon générale, les élèves affirment que lire leur permet de « trouver de nouvelles façons d'écrire » et d'enrichir leur vocabulaire :

Plutôt pour la façon d'écrire. [...] je pense qu'en lisant beaucoup, ça peut aussi nous aider. Si on lit des livres où l'écriture est bonne, je pense que ça peut nous aider vraiment à avoir une réaction sur nous-mêmes. Parce qu'on peut apprendre des nouveaux mots qu'on peut réutiliser après que, ça va aider à notre, à avoir une meilleure écriture (Félicia, 334-335).

Félicia souligne la nécessaire qualité des textes et affirme que les lectures peuvent fournir des outils pour réfléchir à ses textes – aspect qu'elle n'élabore pas. De plus, elle dit utiliser cet espace pour apprendre de nouveaux mots. Un autre élève pense que lire lui

permet d'élargir ses connaissances en grammaire du texte; il donne l'exemple de connaissances acquises sur le dialogue au cours de ses lectures qu'il souhaite réutiliser dans ses écrits :

Oui, parce que justement, la lecture ça nous permet d'avoir, ben de voir de nouvelles façons d'écrire, puis de trouver de nouveaux mots qu'on peut utiliser dans les textes à écrire. Par exemple, avant, si on avait un dialogue, moi je pensais qu'on pouvait seulement dire, admettons, « disait » ou « s'exclama » ou des choses comme ça. Mais là, je m'aperçois qu'on peut même des fois mettre un geste en même temps que la parole comme « soupira telle personne » ou des choses comme ça. Puis, des nouvelles façons de le dire aussi. Par exemple, « de dire telle personne » au lieu de « disait telle personne ». Ça avant, je pensais pas que ça se pouvait (Félicien, 274).

Selon lui, le genre des textes lu importe peu quant à la réutilisation de ce type de connaissances :

[...] la manière d'écrire, on peut la réutiliser un peu partout, peu importe le texte. C'est seulement le contexte qui va changer. Parce que, peu importe la façon qu'on va dire, par exemple qu'il y a eu un dialogue, on peut l'utiliser de la même façon dans un texte ou dans un autre type de texte, mais c'est vraiment qu'est-ce qui va être dit qui va changer. Donc, on peut s'en servir dans tous les types de textes, je pense. Puis, c'est ça. Pour les textes plus argumentatifs ou explicatifs, en lisant aussi, ça va donner des nouvelles idées parce que des fois on s'aperçoit qu'il y a une façon de penser qu'on n'a pas, qu'on pensait pas nous-mêmes, justement. Puis, ça va nous forcer à essayer de penser d'une autre manière qu'on, en tout cas moi je pense, une fois de temps en temps, que celle que j'utiliserais normalement. Pour essayer de varier un peu la façon dont j'indique mon information. Pour pas aussi que ça soit trop répétitif ou trop semblable d'un paragraphe à l'autre ou des choses comme ça. Donc, je pense que même dans des sujets aussi différents, du fantastique jusqu'à l'informatif, ça peut aussi être assez utile (Félicien, 282).

Dans la seconde partie de son discours, cet élève affirme que lire des textes « plus argumentatifs et explicatifs » lui fournit de l'information à réutiliser lorsqu'il écrit ses propres textes. Ces nouvelles informations l'amènent à réfléchir autrement au contenu de ses textes et lui permet de varier son propos.

Par ailleurs, Félicien et sa condisciple Félicia croient que lire permet d'acquérir une meilleure maîtrise de l'orthographe par imprégnation, ce qui est une idée largement répandue (Delforce, 1994; Reuter, 1998) :

C'est peut-être parce que je lis beaucoup. Donc, je vois souvent plusieurs mots. Puis, je sais pas. Je me rappelle un peu comment s'écrit un mot, mais j'y pense pas nécessairement. Je l'écris comme ça. Puis des fois, je vérifie dans le dictionnaire quand je suis pas certain. Mais la plupart du temps, je tombe sur le bon mot puis je m'en rappelle dans le fond, comment le mot s'écrit. J'ai pas vraiment besoin souvent du dictionnaire. C'est surtout quand je cherche des nouveaux mots avec des synonymes, pour varier, que là je vais avoir à chercher dans le dictionnaire parce que c'est pas des mots que j'utilise aussi souvent. Mais habituellement, j'ai pas vraiment besoin de corriger énormément. C'est ça. Ça vient comme ça, je m'en rappelle parce que, sûrement à cause que je l'ai lu ou à cause que j'ai déjà fait des erreurs, puis là je m'en rappelle de ces erreurs-là aussi (Félicien, 170).

[...] l'écriture pour moi, en fait plus tu écris plus que tu deviens meilleur, [...] que ça soit à la maison, à l'école, [...] autant que tu te fies sur des connaissances pour écrire, ou tu te fies vraiment sur toi-même, sur ton monde pour écrire. Moi, je trouve que ça va vraiment avec l'habitude que tu écris, à un moment, ça devient naturel, dans le fond plus tu écris, plus tu deviens naturellement meilleur (Cécile, 193).

Puis, en développant l'écriture dans une classe, il va peut-être y en avoir un déclic qui va se produire, comme, il se produit un peu plus jeune puis ça va peut-être les pousser. Ça dépend vraiment de l'individu (Cécile, 248).

Nous savons que les lecteurs en échec ont généralement des problèmes avec l'orthographe des mots (Morais, 1999). De plus, il y aurait une corrélation entre les habitudes de lecture et la réussite en production écrite (Landreville, 1995), ce qui propose que ces élèves ont des représentations réalistes à ce sujet, bien que nous soyons d'avis qu'un enseignement explicite de l'orthographe s'avère nécessaire pour former des scripteurs compétents sur ce plan (Giasson, 1990).

Enfin, le développement de la compétence en écriture apparaît comme une démarche individuelle où les enseignants de français jouent un rôle effacé, alors qu'ils devraient être des modèles, selon la doxa et les élèves :

C'est sûr que dans la base il y a le professeur de français qui vraiment devrait être le modèle dans sa façon de parler, dans sa façon d'écrire [...] donc un prof de français nous donne un document [...], les fautes, vraiment ça ne devrait pas arriver. Mais il y a aussi des fois que ce soit le professeur d'histoire qui nous demande d'écrire des textes, lui, il nous donne des documents, des textes à lire, il devrait pas avoir des fautes, en fait tous les professeurs qui nous parlent ne devraient pas avoir des lacunes, en français (Cécile, 197).

Selon cette élève, tous les enseignants devraient avoir une très bonne connaissance du français. Son évaluation se fonde sur l'absence d'erreurs dans les documents qu'ils remettent à leurs élèves. Et comment les enseignants de français contribuent-ils à l'amélioration en écriture de leurs élèves? Il semble que ce soit par les commentaires qu'ils laissent sur les copies lorsqu'ils les corrigent. Pour un élève, ces commentaires permettent d'identifier les forces et les faiblesses de son texte :

Puis aussi, à chaque fois que j'écris, je vois qu'il y a des points forts, je vois qu'il y a des points faibles dans mon texte. Puis ça, ça me permet de m'améliorer aussi après. En utilisant plus de points forts que de points faibles. Puis, je suis capable de varier un peu la façon dont j'écris. Alors des fois, j'essaie des nouvelles choses puis je m'aperçois que c'est bon ou non. Puis avec ça, je suis capable de, vraiment de développer un peu les types de textes que je suis capable d'écrire (Félicien, 226).

Une autre élève dit apprécier particulièrement lorsque ses enseignants soulignent des progrès ou les aspects particulièrement bien réussis dans un texte :

Bien sûr ça dépend des professeurs, il y a des professeurs qui vont plus avoir tendance à voir ce que tu fais, puis il y en a d'autres qui vont essayer de prendre une belle phrase que t'as dit, [...] la développer et te dire : tu aurais pu la dire de cette manière-là, [...]. C'était vraiment parfait, moi c'est plus ça qui m'accroche, que si quelqu'un me dit, tu ne l'as pas fait de la bonne forme, ou qui essaie de me donner des éléments pour améliorer mon écriture (Cécile, 162).

Cette même élève semble croire que les seuls commentaires nécessaires sont ceux qui concernent le non-respect des règles d'orthographe :

C'est sur qu'il y a différentes sortes de critiques (...) les critiques par rapport aux fautes d'orthographe, c'est essentiel (...). Si un professeur ne corrigerait pas de fautes d'orthographe, aujourd'hui, je ne vois pas comment je pourrais écrire sans fautes (...). Mais il y a une critique dans le sens ou tu essaies de détruire ce que tu as fait, détruire un peu le monde, ça j'ai un peu plus de la misère avec ça, mais ça dépend là, il n'y a pas de critique extrême que j'ai déjà reçue, mais il y a toujours un juste milieu (Cécile, 164).

Fait intéressant, pour elle, la correction des erreurs orthographique est essentielle pour chacune des productions vues par l'enseignant. Les autres commentaires sont moins bien accueillis et elle les perçoit comme destructeurs. Selon Simard (1999) les annotations de l'enseignant soulignent souvent les moins bons coups, car elles sont laissées dans un but d'évaluation et commentent rarement les réussites des élèves. Des études ont montré que les commentaires relatifs à la cohérence du texte ou à sa clarté sont souvent hermétiques pour les élèves et ne leur indiquent pas la nature du travail à effectuer pour rendre leur texte conforme aux attentes de l'enseignant (Simard, 1999). Peut-être observons-nous ici un exemple de cette incompréhension entre le maître et les élèves...

6.2.3. Quelques constats : comment les élèves se représentent-ils leurs compétences en lecture et en écriture?

Comme l'a montré l'analyse statistique, les élèves ont des représentations positives de leurs compétences à lire et à écrire. En lecture, les élèves disent être en mesure d'effectuer des opérations complexes : résumer des textes, réutiliser l'information provenant de textes lus dans leurs écrits, porter un jugement sur un texte en faisant référence à des critères, donc justifier leur appréciation. Ce sont là des habiletés que le programme de français souhaite développer chez les élèves au cours du secondaire. S'ils disent pouvoir accomplir ces actions, on décèle cependant chez ces élèves peu de stratégies de lecture. Pour eux, devenir un meilleur lecteur s'avère en lisant beaucoup et surtout, en appréciant lire, réalité qui nous amène à penser que « [l]orsqu'il s'agit d'apprendre à lire, n'utilisons pas tout le temps disponible à la lecture, utilisons-le en partie aussi pour mettre en évidence des compétences qui constituent le fondement de la

lecture, et pour montrer le lien entre ces compétences et la lecture. » (Morais, 1999, p. 187)

En écriture, les élèves ont également des représentations positives de leurs compétences : ils se sentent efficaces pour répondre aux exigences de leurs enseignants, bien qu'ils affirment qu'il faut travailler sur les aspects linguistiques du *savoir-écrire*. Plusieurs élèves montrent des lacunes importantes dans la planification des textes qu'il s'agisse de la planification du contenu ou de sa structure. Aussi, la révision-correction est lacunaire et s'effectue en fin de parcours pour la plupart d'entre eux et surtout, voire exclusivement, sur les aspects formels de la langue. Si cet aspect du *savoir-écrire* est celui qui semble le plus important à leurs yeux, les élèves disposent de peu d'outils pour détecter leurs lacunes et leurs erreurs. Par ailleurs, peu d'entre eux considèrent l'écriture comme un don et comme c'est le cas pour la lecture, c'est en écrivant qu'on devient meilleur, et l'enseignant de français semble avoir bien peu d'emprise sur le développement de ces compétences. Il devrait être un modèle pour ses élèves, fournir des commentaires, surtout sur la qualité de la langue, sans plus.

6.3. Nos principaux constats issus de l'analyse des entretiens

Après l'analyse des entretiens, voici, regroupés sous sept thèmes, quelques constats.

6.3.1. Des pratiques de lecture répétitives

Des pratiques de lecture mentionnées (lecture de « textes argumentatifs », de pièces de théâtre, de textes dans le manuel de français), nous savons peu de choses, sinon qu'elles sont parfois accompagnées d'un questionnaire de lecture et parfois faites à haute voix. Les élèves se sont surtout exprimés sur la lecture de romans; selon eux, les activités qui l'accompagnent se répètent d'une année à l'autre tout comme les genres lus. Tous bons lecteurs, ils présumant que ces activités doivent être pénibles pour leurs condisciples ayant de performances scolaires moindres, car certains questionnaires sont longs pour rien et que le rythme de la lecture est difficile à gérer. Enfin, ils disent tous apprécier leurs lectures personnelles plus que les lectures imposées bien qu'ils reconnaissent leur participation à leur acculturation.

6.3.2. Une vision de la lecture marquée par ses aspects affectifs

Lorsqu'ils abordent leurs compétences en lecture, les élèves font d'abord référence à leur intérêt, voire à leur amour pour la lecture. Comme l'a montré Lebrun (2004), les élèves du secondaire pensent qu'il faut aimer lire pour devenir un bon lecteur. Ceci étant, ils semblent avoir peu conscience de la complexité cognitive de la lecture et surtout, ils disent faire peu appel à leurs connaissances sur la langue et sur le genre pour résoudre leurs problèmes de compréhension.

6.3.3. Apprendre à lire, une démarche individuelle

Apprendre à lire se fait tout seul et il faut être mu par un intérêt pour cette activité pour s'améliorer. L'enseignant de français et l'entourage peuvent fournir des clés pour mieux comprendre les textes, mais, selon eux, la motivation ne vient que de soi et la compétence vient avec elle.

6.3.4. Un processus d'écriture linéaire induit par les pratiques scolaires

Le discours des élèves sur l'écriture en *français* témoigne de représentations de l'écriture qui sont proches de définitions proposées par les écrits en didactique du français. Ils formulent des critiques précises sur les façons de mener l'écriture en français et surtout, ils proposent des solutions soutenues par plusieurs chercheurs. Les activités d'écriture menées en classe supposent un processus d'écriture linéaire où on planifie d'abord, rédige ensuite, et révise partiellement en fin de parcours sans utiliser d'outils. Ce processus ne correspond pas à celui des scripteurs experts qui font des allers-retours tout au long de la démarche d'écriture et certains élèves présentent des lacunes importantes, notamment lors de la planification des textes. Enfin, les pratiques d'écriture scolaires sont généralement menées à des fins d'évaluation, ce qui laisse peu de place aux apprentissages et aux commentaires formatifs, ce que plusieurs élèves ont déploré.

6.3.5. Une obsession pour les aspects linguistiques de l'écrit qui minorise les autres composantes du *savoir-écrire*

Le discours social remet le plus souvent en cause la maîtrise de l'orthographe des jeunes. Cette réalité influence les propos des élèves qui accordent une très grande importance à cet aspect de l'écriture. Malgré cela, les élèves ne disposent pas de stratégies de révision-

correction. Ils disent corriger au fur et à mesure, relire et annoter, consulter des dictionnaires et parfois des grammaires, sans utiliser d'outils pour détecter leurs erreurs.

6.3.6. L'enseignant de français, seulement un modèle?

Comme celui des compétences en lecture, le développement des compétences en écriture apparaît aux élèves comme une démarche individuelle dans laquelle l'enseignant de français joue un rôle effacé. En fait, les élèves considèrent qu'il devrait être un modèle. Leur contribution à l'amélioration des élèves en écriture se fonde sur les commentaires qu'il laisse sur les copies.

6.3.7. Des liens entre lecture et écriture

Que ce soit en lecture ou en écriture, les habiletés développées en *français* semblent peu transférables dans d'autres contextes, aux yeux des élèves, même si les informations contenues dans les textes lus s'avèrent utiles pour leur contenu réutilisable dans le cadre d'autres tâches ou d'autres cours. De plus, lire contribuerait à améliorer son vocabulaire et à se familiariser avec de nouvelles façons d'écrire. Ces contributions relèvent surtout de l'imprégnation alors qu'un seul élève mentionne réutiliser certaines stratégies de lecture vues dans en *français*.

Conclusion

Cette recherche de maîtrise est née d'un constat: encore trop d'élèves terminent leur scolarité obligatoire avec des lacunes importantes en lecture et en écriture. Bien que la proportion de diplômés du secondaire n'ait jamais atteint des niveaux aussi élevés – en 2010-2011, seulement 16,2 % des élèves quittaient l'école avant d'avoir décroché un diplôme⁶² –, plusieurs n'ont pas les compétences en écrit suffisantes pour prendre part activement à la société québécoise au cours de leur vie s'ils ne poursuivent pas d'études.

De la première année du primaire à la 5^e secondaire, la classe de français poursuit un but : développer les compétences langagières des élèves et, pour ce faire, elle consacre la majorité de son temps à l'apprentissage des textes écrits (par des activités de lecture, d'écriture et, surtout, de grammaire). Comme nous pensons que pour résoudre un problème, il faut non seulement en constater les symptômes, mais surtout en connaître les causes, nous nous sommes interrogée sur les représentations des élèves à propos de la lecture et de l'écriture à l'école. De notre revue des écrits en didactique du français, nous avons retenu que les pratiques scolaires jouent un rôle déterminant dans la constitution des représentations des élèves à propos de la lecture et de l'écriture. Ces représentations influencent l'investissement des élèves dans les pratiques scolaires et extrascolaires et sont constitutives de leurs compétences à lire et à écrire, elles ont donc un impact (à qualifier et à quantifier, certes) sur leurs performances scolaires. La problématisation du problème et la recension d'écrits, principalement en didactique du français, nous ont amenée à formuler deux questions de recherche principales : comment les élèves se représentent-ils les pratiques de lecture et d'écriture en *français*? Et quelles sont leurs représentations sur leurs compétences en cette matière? L'analyse et l'interprétation des réponses à ces deux questions en ont fait émerger une troisième : quels liens peut-on

⁶² Il faut être prudent avec ces chiffres, puisque parmi ces élèves, certains ont obtenu un diplôme d'études professionnelles, mais n'ont pas terminé la 5^e secondaire (parfois sans avoir réussi la 2^e secondaire). De plus, si certaines régions du Québec présentent des taux de diplomation très élevés – par exemple, la Commission scolaire des Découvreurs présentait cette année-là un taux de décrochage de 7,8 % – d'autres présentent des chiffres alarmants (Dion-Viens, 2013).

établir entre les représentations des élèves sur les pratiques et celles sur leurs compétences?

De l'avis des élèves, les pratiques de lecture en *français* sont peu valorisées et répétitives : les genres à lire sont peu diversifiés et répondre à des questionnaires de lecture constitue la tâche la plus répandue et la plus évaluée, ce qui laisse peu de place aux activités articulant lecture et écriture. Souvent, les questionnaires multiplient les questions dans le but de vérifier si la lecture a bel et bien été faite plutôt que de contribuer à la compréhension et à l'interprétation du texte et au développement de la compétence à lire en exigeant des lecteurs des opérations mentales complexes et diversifiées⁶³. Aussi, les élèves ont peu conscience de la complexité des opérations cognitives impliquées dans l'acte de lire. Pour eux, une personne qui apprécie lire, deviendra bonne lectrice, ce qui laisse présager le pire pour ceux qui dédaignent cette activité. Et il semblerait que les pratiques scolaires en lecture aient peu d'influence sur le développement de la compétence à lire puisque plus des deux tiers des élèves pensent que le *français* n'arrive pas à développer le goût de la lecture, idée que partagent également près de la moitié des enseignants. Mais, malgré ce qui précède, les élèves ont une vision positive de leurs compétences et la plupart disent pouvoir accomplir des tâches complexes – pouvoir réutiliser l'information provenant d'un texte lu, être en mesure de porter un jugement sur un texte, etc. – et ce, bien que, selon la moitié des enseignants, plusieurs élèves auraient des difficultés à comprendre les textes à lire au terme de leur scolarité, alors qu'une infime proportion déclare être en échec en cette matière. Ces représentations positives des élèves à propos de leurs compétences en lecture ne seraient-elles pas nourries par les tâches routinières relativement simples qui ne leur permettent pas de constater la complexité de l'acte de lire?

Les élèves estiment qu'écrire des textes variés est l'activité la plus importante en *français* bien que, dans les classes québécoises, il semble que produire un texte ait rarement pour but d'apprendre à écrire, mais le plus souvent celui d'évaluer cette compétence dont les

⁶³ Soulignons au passage que ces questionnaires possèdent des corrigés uniques qui laisseraient entendre qu'il n'y a qu'une interprétation possible et acceptable de chaque texte.

composantes font peu l'objet d'un enseignement. D'ailleurs, les élèves considèrent qu'ils évoluent peu sur le plan scriptural : le processus d'écriture imposé par la forme scolaire est linéaire : il exige de produire un plan de texte, de rédiger seul et sans aide un texte et de le réviser en fin de parcours, dans un temps restreint et en respectant un nombre de mots précis. Des élèves ont soulevé que cette façon de travailler laisse peu de place au développement de stratégies pour réfléchir et améliorer son texte, et surtout pour devenir un meilleur scripteur. De plus, les élèves ont peu conscience des spécificités des genres (Chartrand, 2013b) et disent travailler sur des types de textes stéréotypés (« texte explicatif », « texte argumentatif »). Il est probable que huit élèves interrogés par *ÉLEF* sur dix aient affirmé être en mesure de structurer facilement leurs textes en raison de l'enseignement de plans canoniques, puisque leur discours révèle des lacunes importantes sur le plan de la planification et de la structuration de l'information. L'enquête *ÉLEF* a montré que le travail sur les aspects formels de la langue occupe une place de choix dans la classe de français et dans les représentations des élèves. Bien qu'ils disent accorder une grande importance à la révision orthographique de leurs textes, les élèves ne mentionnent ne disposer d'aucun outil pour les aider à effectuer ce travail et de trop peu de temps. Ainsi, les pratiques d'écriture en *français* tiennent peu compte du processus itératif d'écriture et, comme elles sont généralement menées à des fins d'évaluation sommative, laissent peu de place au travail sur les textes susceptible de contribuer à l'amélioration des compétences à écrire des élèves.

L'enquête *ÉLEF* a révélé que les pratiques enseignantes ont peu changé au cours des 25 années qui la séparent de celle du CLF. Bien que trois programmes aux références théoriques différentes se soient succédé et que la recherche en didactique du français ait connu un essor important pendant cette période, les réponses des élèves et des enseignants sont à peu près les mêmes d'une enquête à l'autre. Ce constat nous a amenée à voir que notre expérience d'enseignante était bien peu différente de celle que nous avons connue élève. Malgré notre intérêt pour la recherche en didactique du français— nous nous sommes inscrite à la maîtrise quelques mois après notre dernier stage en enseignement —, nous mettons souvent en place des situations qui s'apparentent plus à nos représentations issues de notre expérience scolaire qu'à ce que proposent les

didacticiens. Cette recherche de maîtrise a fini de nous convaincre de la nécessité de renouveler nos pratiques, puisque les élèves interrogés témoignent d'une plus grande conscience de l'écrit que nous l'avions imaginé lorsque nous avons entrepris ce travail. Bien que nous ne soyons pas en mesure de proposer de nouvelles avenues pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture au secondaire, nous souhaitons – avant tout pour notre propre usage – présenter ce que nous pensons être un terreau fertile pour le développement des compétences à lire et à écrire des élèves. Qu'il s'agisse de la lecture ou de l'écriture, nos propositions ont pour prémisse une meilleure connaissance des processus cognitifs et des attitudes culturelles qui sous-tendent la réalisation de ces activités, ce qui nous apparaît en conformité avec les prescriptions actuelles du MELS. Au terme de ce travail, nous posons l'hypothèse que l'investissement des élèves dans les pratiques scolaires de lecture et d'écriture pourrait être décuplé si celles-ci s'arrimaient mieux aux processus intellectuels, affectifs et psychiques qu'elles impliquent; pensons à toutes les dimensions du rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008) et du rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000, 2007).

Avoir une meilleure connaissance des multiples facettes du processus de lecture, c'est proposer des questionnaires qui le convoquent dans son ensemble et proposent des défis aux élèves en exigeant d'eux des opérations complexes et des problèmes signifiants (De Koninck, 1998; Viau, 1999). C'est enseigner systématiquement des stratégies de lecture (Lecavalier et Richard, 2010) pour rendre le processus de lecture transparent, en y accordant le temps nécessaire en classe, malgré que ces stratégies apparaissent souvent comme des évidences pour les lecteurs experts qui les ont automatisées (Giasson, 1992; Falardeau et Gagné, 2012). Aussi, bien que les contraintes relatives au choix des œuvres soient souvent nombreuses – difficulté d'obtenir une copie d'un même roman pour chacun, peu de soutien pour le choix des œuvres, etc. –, le choix des œuvres ne peut s'effectuer qu'en fonction du plaisir présumé que tireront les élèves de leur lecture, mais au regard des possibilités qu'elles présentent sur le plan langagier, esthétique et réflexif (Lecavalier et Richard, 2010), car les élèves s'engagent dans les activités qui permettent d'améliorer leur savoir sur le processus de lecture et d'augmenter les possibilités interprétatives littéraires (Lebrun, 2004). Enfin, notre recherche nous a appris que les

élèves valorisent peu la lecture scolaire et les pratiques qui y sont rattachées, aussi, pour changer ces représentations, nous croyons qu'il faut repenser la place prépondérante de l'évaluation sommative de la lecture pour faire place à plus de démarches d'apprentissage et fournir de nombreuses occasions aux élèves d'évaluer leur démarche (Lecavalier et Richard, 2010; Falardeau et Gagné, 2012).

Connaitre le processus d'écriture en classe se matérialise par le travail systématique de chacun de ses sous-processus. Bien que plusieurs recherches (Commission Pédagogie du texte, 1988; Chartrand, 1995; Dabène, 1995; Paradis, 2012a et b; Chartrand et Lord, à paraître) présentent l'importance de la planification, nos données montrent que peu de travail est effectué sur cet aspect en classe : peu de mise en commun des connaissances sur le sujet à traiter, absence d'outils d'analyse de la situation de communication, peu de stratégies relatives à la gestion du nombre de mots et de la contrainte de temps, etc. Ce sont là des aspects qui pourraient être travaillés dans le cadre de la planification collective du texte à écrire et par modelage de l'enseignant (Paradis, 2012b). Sur le plan de la textualisation, les élèves parlent des textes en abordant leur type, sans jamais faire référence à un genre et plusieurs ont critiqué l'insignifiance des tâches d'écriture qui mettent de côté plusieurs des caractéristiques communicationnelles, textuelles, linguistiques, graphiques et matérielles des textes à produire (Schneuwly, 1995; Chartrand, 2008a; Paradis, 2013). Nous pensons que la signifiante des tâches pourrait être améliorée par la construction collective d'outils comme la fiche critériée ou la grille d'autoévaluation et d'évaluation (Chartrand, 2008a). Nous avons également noté une absence d'outils pour la révision-correction des textes. Tous disent tenter de corriger leurs erreurs – surtout orthographiques – dans leurs textes, mais aucun n'a dit disposer d'un outil pour observer systématiquement différents aspects de son texte : conformité à la consigne, à la situation de communication et au genre, organisation du texte, orthographe lexicale et grammaticale, etc. Pourtant de tels outils s'avèrent essentiels pour faire des tâches de révision-correction une activité gérable sur le plan cognitif (Chartrand, 2013a) et pour développer chez les élèves de réelles stratégies qu'ils sauront utiliser dans leurs propres textes et dans ceux de leurs condisciples. De notre expérience d'enseignante, nous savons que peu d'outils sont proposés dans les manuels scolaires

pour répondre à ces besoins et que l'enseignant doit généralement les construire lui-même (Hamel et Chartrand, 2008). Malgré cela, il nous semble primordial que l'écriture ne soit plus qu'une pratique d'évaluation vécue sur trois périodes de cours, mais avant tout une pratique d'apprentissage au cours de laquelle les élèves ont plusieurs occasions d'évaluer leur démarche et d'améliorer leur production à l'aide de commentaires de leurs pairs et de leur enseignant.

Ce mémoire dresse un portrait original des représentations des élèves à propos des pratiques scolaires de lecture et d'écriture ainsi que des compétences qui y sont associées. Nous ne prétendons pas à l'exhaustivité et avons pleinement conscience que nos analyses et interprétations ne sont pas objectives en tout point et qu'elles sont teintées du regard que porte une partie de la communauté scientifique de recherche en didactique du français. Mais nos analyses offrent des pistes de réflexion prometteuses et permettent d'en savoir un peu plus sur une population dont on connaît bien peu de choses et qui, pourtant, devrait occuper une place importante dans la réflexion didactique. En effet, n'est-ce pas un des trois pôles du triangle didactique?

Bien qu'elle plaide pour le renouvellement de certaines pratiques d'enseignement, notre recherche ne prétend pas fournir des outils prêts à être utilisés. Comme nous avons constaté au cours de nos quatre années d'enseignement que la recherche en didactique trouve peu d'écho dans le milieu scolaire, nous souhaitons, par ce mémoire, contribuer à la diffusion de la réflexion didactique en tentant des nouvelles pratiques dans nos classes et en prenant part activement à l'épanouissement de notre profession par notre implication dans la diffusion de matériel didactique novateur par le *Portail pour l'enseignement du français*, notamment.

Cette recherche de maîtrise a finalement enrichi nos connaissances ainsi que nos habiletés pour la recherche et développé nos compétences à lire et à écrire, ce qui, selon nous, nous permet de porter un regard plus critique sur nos façons de mener l'enseignement de la lecture et de l'écriture en classe. Au cours de ces quatre années, nos représentations de

l'écrit ont changé : nous sommes plus consciente de la complexité de ces compétences à développer chez les élèves du secondaire.

Références bibliographiques

- Abric, J.-Cl. (2001). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans J.-Cl. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 11-36). Paris : Presses universitaires de France.
- Barré-De Miniac, Chr. (2007). Écrire pour apprendre : où le rapport à l'écriture est convoqué. Dans É. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 165-183). Québec : PUL.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, Chr. (1997). *La famille, l'école et l'écriture*. Paris : INRP.
- Barré-De Miniac, Chr., Cros, Fr. et Ruiz, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris : ESF.
- Baudelot, C., Cartier, M. et Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent*. Paris : Seuil.
- Bautier, É. (2002). Du rapport au langage : Question d'apprentissages différenciés ou de didactique? *Pratiques*, 113-114, 41-54.
- Bautier, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-161.
- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Beer-Toker, M., Huel, C. et Richer, R. (1991). La chaise de l'auteur et le traitement de texte : leurs effets sur le processus d'écriture d'élèves en difficulté. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(3), 465-484.
- Berthier, N. (1998). *Les techniques d'enquête*. Paris : Armand Colin.
- Bibeau, G., Lessard, Cl., Paret, M.-Ch. et Thérien, M. (1987). *L'enseignement du français, langue maternelle : perceptions et attentes*. Québec : Services des communications du Conseil de la langue française.

- Bintz, W.P. (1993). Resistant readers in secondary education: Some insights and implications. *Journal of Reading*, 30, 604-614.
- Bisaillon, J. (1991). Les stratégies de révision comme objet d'enseignement. *Enjeux*, 22, 39-54.
- Blain, R. (1995a). Discours, genres, types de textes, textes...De quoi me parlez-vous? *Québec français*, 98, 22-25.
- Blain, S. (1995b). Écrire et réviser avec ses pairs. *Québec français*, 97, 28-30.
- Blais, A., et Durand, C. (2003). Le sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 387-429). Québec : PUQ.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien* (2^e édition refondue). Paris : Armand Colin.
- Blaser, Chr. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire* (thèse de doctorat, Université Laval, Canada). Thèse récupérée sur le site Archimède, l'archive de publications électroniques de l'Université Laval:
<http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/pages/exploration/search/results.jsf>
- Boré, C. (2004). Contributions des brouillons à la connaissance de l'écriture scolaire. *Le Français aujourd'hui*, 144, 42-51.
- Boucher, E. et De Koninck, Z. (2001). La lecture. Première chaine d'un résumé. *Québec français*, 124, 67-72.
- Bourgain, D. (1990). Écriture, représentations et formation. Préalables à un projet de formation à l'écriture pour des adultes. *Éducation permanente*, 102, 41-50.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E. et Pouliot, M. (2005). Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues? Dans J.-P. Bronckart, E. Buluea et M. Pouliot (dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (p. 7-40). Villeneuve : Septentrion.
- Brossard, M. (1998). Approche sociohistorique des situations d'apprentissage de l'écrit.

- Dans M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes* (p. 37-50). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bussière, P., Cartwright, F., Crocker, R., Ma, X., Oderkirk, J., Zhang, Y. (2002). *À la hauteur : la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*. Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation.
- Canelas-Trevisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe*. Berne : Peter Lang.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : Presses universitaires de France.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (2000). *École et savoirs dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Bordas.
- Chartrand, S.-G. (2013a). Enseigner la révision-correction de textes du primaire au collégial. *Correspondance*, 18 (2), 7-9.
- Chartrand, S.-G. (2013b). Le concept de genre : une définition claire pour en faire un outil en classe de français, *Bulletin Formation et Profession*.
- Chartrand, S.-G. (2008a). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois*. Québec : Les publications Québec français.
- Chartrand, S.-G. (2008b). Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe. Dans R. Bergeron et R. Riente, *Enseigner la grammaire nouvelle : pourquoi et comment?* (p. 34-38). Québec : Les publications Québec français.
- Chartrand, S.-G. (1995). Pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs. *Québec français*, 37, 95-97.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, Chr. (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses Universitaires de Namur (Diptyque, 12).
- Chartrand, S.-G. et Blaser, Chr. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires : prolégomènes à un champ de recherches. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (dir.), *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné. Le cas du français langue première* (p. 179-194). Bruxelles : De Boeck.

- Chartrand, S.-G., Blaser, Chr. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2 (3), 275-293.
- Chartrand, S.-G. et De Koninck, G. (2009a). La clarté terminologique pour une plus grande cohérence et rigueur dans l'enseignement du français (partie 1). Dans *Québec français*, 153, 37-39.
- Chartrand, S.-G. et De Koninck, G. (2009b). La clarté terminologique pour une plus grande cohérence et rigueur dans l'enseignement du français (partie 2). Dans *Québec français*, 154, 143-145.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (à paraître). L'enseignement de l'écriture et de la grammaire au secondaire québécois : résultats de la recherche ÉLEF, *Revue canadienne de l'éducation*.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010a). Compétences langagières des élèves et enseignement du français: représentations des enseignants et des élèves. *Québec français*, 157, 22-24.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010b). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Québec français*, 156, 30-31.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010c). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire. Premiers résultats de l'enquête ÉLEF. *Québec français*, 156, 66-67.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2009). Les enseignants de français du secondaire au Québec : données sociodémographiques et conditions de travail. *Québec français*, 155, 23-24.
- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32, 317-343.
- Chiss, J.-L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques*, 137/138, 165-178.
- Chouinard, R. (1998). Autorégulation, motivation et intervention auprès des élèves en difficulté. Dans P. Mongeau et L. Lafortune (dir.), *Interventions métacognitives : expérimentations et évaluation* (p. 101-129). Montréal : Éditions Logiques.

- Cohen-Azria, C. (2007). Représentations. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre-Derville et D. Lahanier-Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 197-202). Bruxelles : De Boeck.
- Colomb, J. (1999). *Production d'écrits et construction des savoirs dans les différentes disciplines scolaires: gestion de l'hétérogénéité*. Rapport au CNCRE.
- Commission Pédagogie du texte (1988). Contribution à la pédagogie du texte II. Remarques préliminaires. *Cahier de la Section des sciences de l'éducation, Université de Genève*, 52, 4-16.
- CSE – Conseil supérieur de l'éducation. (1987). *La qualité du français : une responsabilité partagée*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Dabène, M. (1995). La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 151-173). Montréal : Logiques.
- Dabène, M. (1994). Principes et méthodes d'une évaluation didactique du *savoir-lire*. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dione et P. Raymond (dir.), *Évaluer le savoir-lire* (p. 25-40). Montréal : Logiques.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Daunay, B. (2007) Activités – Pratiques. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre-Derville et D. Lahanier-Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 11-15). Bruxelles : De Boeck.
- De Koninck, G. (2005). *Lire et écrire au secondaire*. Montréal : Chenelière éducation.
- De Koninck, G. (1998). Le texte courant et le texte littéraire. Y a-t-il une différence? ou si Pagnol devenait explorateur... *Québec français*, 111, 57-65.
- De Koninck, G. (1993). *Le plaisir de questionner en classe de français*. Montréal : Logiques.
- Delforce, M. (1994). De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels : obstacles et exigences. Dans Y. Reuter (dir.), *Les*

interactions lecture-écriture (p. 314-349). Actes du Colloque THÉODILE–CREL, Lille, novembre 1993, Berne, Peter Lang.

Desbiens, J.-P. (1960). *Les insolences du frère Untel*. Montréal : Éditions de l'Homme.

Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. Dans É. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 83-100), Québec : Les Presses de l'Université Laval.

DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles: De Boeck Université.

Dion-Viens, D. (2013). Le décrochage en baisse dans la capitale et dans le Bas-Saint-Laurent. Article récupéré sur le site du journal *Le Soleil* : <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201303/24/01-4634295-le-decrochage-en-baisse-dans-la-capitale-et-le-bas-saint-laurent.php>

Dumortier, J.-L. (2001). « Formation des enseignants et compétences de communication ». *Puzzle*, 10.

El Bakkar, A. (2007). *Le rapport à l'écrit d'élèves québécois de sexe féminin de quatrième année de secondaire* (mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada). Mémoire de maîtrise récupéré sur le site Archimède, l'archive de publications électroniques de l'Université Laval: <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/pages/exploration/search/results.jsf>

Fabre, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : L'atelier du texte.

Falardeau, É. et Gagné, J.-C. (2012). *L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées sur la recherche*. Récupéré sur le Portail pour l'enseignement du français : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca

Fayol, M. (1992). Le résumé : un bilan provisoire des recherches de psychologie cognitive. Dans M. Charolles et Petitjean, *Le résumé de texte* (p. 163-182), Paris : Librairie Klincksieck.

Fayol, M. (1990). La production de textes écrits. Introduction à l'approche cognitive.

Éducation permanente, 102, 21-29.

Fayol, M. et Morais, J. (2004). *La lecture et son apprentissage*. Dans *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France depuis 10 ans*. Les journées de l'Observatoire. Janvier 2004. Récupéré sur le site de l'Observatoire national de la lecture : www.inrp.fr/ONL

Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.

Fourez, G. (2001). Fondements épistémologiques pour l'interdisciplinarité. Dans Y. Lenoir, B. Rey et I. Fazenda (éd.), *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement* (p. 67-84). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Fox, W. (1999). *Statistiques sociales* (L. M. Imbeau, Trad., 6 éd.). Québec : Les Presses de l'Université Laval, De Boeck Université.

Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., Ropé, F. *et al.* (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle, (Tome 1 - Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés; Tome 2 - Répertoire bibliographique)*. Bruxelles-Paris-Montréal: De Boeck.

Gagné, L. (dir.) (1987). *Le français à l'école, aujourd'hui et demain*. Québec : Conseil de la langue française.

Garcia-Debanc, Cl. (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-49.

Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : PUQ.

Giasson, J. (1992). Stratégies d'intervention en lecture: quatre modèles récents. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage : actes du Colloque Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture* (p. 219-239). Montréal : Éditions Logiques.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin.

Giguère, J. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture : représentations d'élèves de différents niveaux d'habileté. *Les cahier THÉODILE*, 2, 39-53.

- Giguère, J., Giasson, J., Simard, Cl. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture : Représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 5, 23-45.
- Gilbert, A. (2008). *Le rapport à l'écrit de quatre élèves provenant de milieux socioculturels contrastés* (mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada). Mémoire de maîtrise récupéré sur le site Archimède, l'archive de publications électroniques de l'Université Laval: <http://ariane.ulaval.ca/cgi-bin/recherche.cgi?qu=a1712334>
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2004). *Using SPSS for Windows and Macintosh. Analyzing and Understanding Data* (4 éd.). Upper Saddle River (New Jersey): Pearson Prentice Hall.
- Hamel, J. et Chartrand, S.-G. (2008). Quelle aide le matériel apporte-t-il à l'enseignement et à l'apprentissage de la révision de texte? *Québec français*, 151, 85-87.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- Hymes, D.H. (1973/1991). *Vers la compétence de communication*. Paris : Crédif-Hatier.
- Hourelou-Lafarge, C. et Sergré, M. (2007). *Sociologie de la lecture*. Paris : La découverte.
- Institut de la statistique du Québec (2003). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir*. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes. Récupéré sur le site <http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf2006/Alphabetisation2003.pdf>
- Jaffré, P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans Chr. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-24). Paris : L'Harmattan (Espaces discursifs).
- Jodelet, D. (1992). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 357-378). Paris : PUF.
- Kartchner Clark, S. et al.. (2009). *Stratégies gagnantes en lecture*. Montréal : Chenelière éducation.

- Knighton, T., Brochu, P. et Gluszynski, T. (2010). *À la hauteur : résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa : Ressources humaines et développement des compétences du Canada.
- Lahanier-Reuter, D. et Reuter, Y. (2006). Discours des collégiens sur l'écriture et les disciplines scolaires. Dans Chr. Barré-De Miniac, et Y. Reuter (dir.), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines* (p. 23-58). Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- Lahire, B. (1994). L'inscription sociale des dispositions métalangagières. *Repères*, 9, 15-26.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Landreville, F. (1995). *Étude descriptive des facteurs qui ont éveillé le goût de la lecture chez les élèves de 5^e secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Larose, G. et al. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Lebrun, M. (dir.) (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (dir.) (2006). *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. (dir.) (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy: Éditions Multimondes.
- Lecavalier, J. et Richard, S. (2010). *Enseigner la littérature au secondaire et au collégial. Une démarche stratégique*. Montréal : Chenelière.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois: pratiques et représentations d'enseignants de français* (thèse de doctorat, Université Laval, Canada). Thèse de doctorat récupérée sur le site Archimède, l'archive de

publications électroniques de l'Université Laval :
<http://ariane2.bibl.ulaval.ca/ariane/?wicket:interface=:2:::>

- Lord, M.-A. (2008). *Compétence scripturale d'élèves du secondaire et pratiques d'évaluation de leurs écrits par leurs enseignants* (mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada). Mémoire de maîtrise récupéré sur le site Archimède, l'archive de publications électroniques de l'Université Laval:
<http://ariane.ulaval.ca/cgi-bin/recherche.cgi?qu=a1736258>
- Martin, O. (2005). *L'enquête et ses méthodes. L'analyse de données quantitatives*. Paris : Armand-Colin.
- Maurais, J. (1999). *La qualité de la langue. Un projet de société*. Rapport récupéré sur le site du Conseil supérieur de la langue française :
<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pub147/b147.pdf>
- McCormick, L., Loeb, D. F. et Schiefelbusch, R. L. (1997). Characteristics of students with language and communication difficulties. Dans L. McCormick, D. F. Loeb et R. L. Schiefelbusch (dir.), *Supporting children with communication difficulties in inclusive settings* (p. 71-97). Boston : Allyn and Bacon.
- MELS – Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Document récupéré sur le site du MELS.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/FLE/index.asp>
- MELS – Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2010). *Évaluation de programme. Plan d'action pour l'amélioration du français (premier rapport d'étape)*. Rapport d'évaluation récupéré sur le site du MELS.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/RapEvalPlanActionAmelFrancais.pdf>
- MELS – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Plan d'action pour l'amélioration du français*. Document récupéré sur le site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) :
<http://www.mels.gouv.qc.ca/ameliorationfrançais/>
- MELS – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007/2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS — Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004/2006). *Programme de*

formation à l'école québécoise. Premier cycle du secondaire. Québec :
Gouvernement du Québec.

MELS – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004a). *La réussite des garçons. Des constats à mettre en perspective.* Rapport récupéré sur le site du MELS :
www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm

MELS – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004b). *Le cheminement des élèves du secondaire à l'entrée à l'université.* Brochure récupérée sur le site du MELS :
http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Autres_doc/brochure_cheminement_scol.pdf

MELS et LABRIPROF — Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et LABRIPROF. (2007). *L'épreuve unique d'écriture de cinquième secondaire. Français, langue d'enseignement.* Québec/Montréal : Gouvernement du Québec/Université de Montréal.

MÉQ — Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Programme d'indicateur du rendement scolaire du conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Résultats obtenus par les élèves du Québec aux épreuves de lecture et d'écriture de 1998.* Récupéré sur le site du MELS :
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sanction/pirs/rle98fin.pdf>

MÉQ — Ministère de l'Éducation du Québec. (1989). *Les résultats de l'épreuve de français de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1988-89.* Québec : Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.

MÉQ — Ministère de l'Éducation du Québec. (1987). *Les résultats de l'épreuve de français de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1987.* Québec : Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.

MÉQ — Ministère de l'Éducation du Québec. (1986). *Les résultats de l'épreuve de français de cinquième secondaire administrée au mois de mai 1986.* Québec : Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques.

MÉQ — Ministère de l'Éducation du Québec (1980). *Programme d'études. Français langue maternelle : formation générale (sec. 1 à 5).* Gouvernement du Québec

Morais, J. (1994/1999). *L'art de lire.* Paris : Odile Jacob.

Nguimbi, A. (2009). *Enseignement des textes littéraires : paroles et pratiques*

- d'enseignants de lycées du Gabon* (thèse de doctorat, Université Laval, Canada).
Thèse de doctorat récupérée sur le site Archimède, l'archive de publications électroniques de l'Université Laval : <http://ariane.ulaval.ca/cgi-bin/recherche.cgi?qu=a1834306>
- OCDE — Organisation de coopération et de développement économique (2011).
Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves. Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I).
Rapport récupéré du site de l'OCDE : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264097643-fr>
- Ouillon, C., Bédard, M.-A., et al. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture. Québec : Éducation, loisir et sport Québec.
- Paradis, H. (2012a). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural* (mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada).
Mémoire de maîtrise récupéré sur le site Archimède, l'archive de publications électroniques de l'Université Laval: <http://ariane.ulaval.ca/cgi-bin/recherche.cgi?qu=a2170078>
- Paradis, H. (2012b). La planification d'un texte : pourquoi, comment?
Correspondance, 18 (1), 12-14.
- Paradis, H. (2013). La mise en texte, ou comment gérer simultanément un nombre incroyable de données. *Correspondance*, 18 (2). Récupéré sur le site du CCDMD : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-2/1.html>
- Paret, M.-Chr. (1995). Des typologies pour l'étude des textes. *Québec français*, 98, 30.
- Pekarek Doehler, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. Dans J.-P. Bronckart, E. Buluea et M. Pouliot, *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (p. 7-40). Villeneuve : Septentrion.
- Pelletier, M., Lamarre, J. et Rheault, S. (2004). *La réussite des garçons. Des constats à mettre en perspective*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Penloup, M.-Cl. (2007). Une écriture personnelle effervescente. Regard sur des aspects

- ignorés de la compétence scripturale des élèves. Dans M.-Cl. Penloup (dir.), *Les connaissances ignorées. Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves* (p. 17-44). Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- Penloup, M.-Cl. (2006). Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques. Dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (éd.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et du sujet-écrivain* (p. 81-104). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Penloup, M.-Cl. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Fondements de l'éducation scolaire : enjeux de la socialisation et de formation*. Dans C. Gohier et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale, un espace à définir* (p. 55-83). Outremont : Logiques.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97-98, 7-34.
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, VIII (I), 121-136.
- Pierre, R. (1994a). De l'alphabétisation à la « littératie » : le défi du XXI^e siècle. Dans *Citoyens de demain : quelle éducation fondamentale pour une citoyenneté active? Congrès « Citoyens de demain », Maison de l'UNESCO, 6, 7, 8 décembre 1993* (p. 37-51). Paris : UNESCO.
- Pierre, R. (1994b). Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du *savoir-lire*. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond, *Évaluer le savoir-lire* (p. 275-317). Montréal : Logiques.
- Reuter, Y. (2006). Penser les méthodes de recherches en didactiques. Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherches en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005* (p. 13-28), Villeneuve, Fr : Presses Universitaires du Septentrion.
- Reuter, Y. (1998). Éléments pour un bilan des recherches sur les relations et les interactions lecture-écriture dans une perspective didactique. Dans Cl. Préfontaine, L. Godard et G. Fortier (dir.), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture* (p. 21-44), Montréal : Logiques.

- Reuter, Y. (1996/2000). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, ESF.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Rivière, B. et Jacques, J. (2001). Les cégépiens et leurs représentations sociales de la réussite scolaire. Dans M. Lebrun (dir.), *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société* (p. 339-359). Montréal : Logiques.
- Roberge, J. (2006). *Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*. Montréal : Chenelière.
- Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- Roussey, J.-Y., et Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, 50, (3), 351-372.
- Roy-Mercier, S. et Chartrand, S.-G. (2010). Représentations des élèves à propos de leurs compétences et de leurs pratiques en classe de français. *Québec français*, 158, 46-47.
- Saada-Robert, M. (2007). *Produire des écrits pour apprendre à lire. Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, janvier 2007*. Récupéré sur le site de l'Observatoire national de la lecture : http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/saada_ONL07.pdf
- Schneuwly, B. (2007). Le « français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Fisher, Cl. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 9-26). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (éd.), *La production de textes* (p. 73-100). Montréal : Logiques.
- Sénéchal, K. et Chartrand, S.-G. (2011). Y a-t-il une place pour l'oral dans la classe de français? *Les cahiers de l'AQPF*, 1 (1), 4-5.
- Simard, Cl., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

- Simard, Cl. (1999). L'annotation de textes d'élèves. *Québec français*, 115, 32-38.
- Simard, Cl. (1997). *Éléments de didactique du français*. Saint-Laurent : ERPI.
- Statistique Canada. (2003). *L'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. Rapport de recherche récupéré sur le site de Statistique Canada : http://www.statcan.ca/cgi-bin/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=4406&lang=en&db=IMDB&db=IMDB&bg=f&adm=8&dis=2#b7
- Stetson, E. G. et Williams, R. P. (1992). Learning from social studies textbooks: why some students succeed and others fail. *Journal of Reading*, 36 (1), 22-30.
- Szjada-Boulanger, L. (2006). Pratiques langagières et rapport à l'écriture d'élèves de SEGPA. *Le français aujourd'hui*, 152, 83-92.
- Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir lire: une question de compétence plutôt que de performance. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *Évaluer le savoir lire* (p. 69-102). Montréal: Éditions Logiques.
- Trépannier, A. (1998). Utilisation d'écrits sociaux en classe du primaire et représentations de l'écrit chez les élèves (mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada). Mémoire de maîtrise récupéré sur le site Proquest : <http://search.proquest.com.ezproxy.bibl.ulaval.ca/docview/304552498/abstract>
- Vallerand, R.-J. et Hess, U. (dir.) (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Vallerand, R.-J., Fortier, M.-S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high-school drop out. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Cartier, S., Chouinard, R. et Garon, R. (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*. Rapport de recherche récupéré sur le site du FQRSC : [http://www.fqrc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Grunderbeeck\(1\).pdf](http://www.fqrc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Grunderbeeck(1).pdf)
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique.

ANNEXE A – Questionnaire « élèves » de l'enquête *ÉLEF*

ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE QUÉBÉCOIS

Recherche ÉLEF (État des lieux de l'enseignement du français)
sous la direction de Suzanne-G. Chartrand, professeure
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Enquête menée avec la collaboration du Conseil supérieur de la langue française
et subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH)

Votre opinion d'élève de 4^e ou de 5^e secondaire est importante pour nous.

*Participez à cette enquête menée sur tout le territoire québécois
en choisissant de répondre librement à ce questionnaire anonyme.*

Consignes pour répondre au questionnaire

1. Lisez attentivement chaque question¹.
2. Répondez à chacune dans l'ordre en mettant un X dans l'espace qui correspond à votre choix de réponse.

Merci de votre collaboration!

1. Dans ce texte, nous utilisons l'orthographe rectifiée adoptée par l'Académie française en 1990.

Section 1

- 1) Quel cours de français suivez-vous actuellement?
 français 4^e secondaire ₁ français 5^e secondaire ₂
- 2) De quel sexe êtes-vous?
 féminin ₁ masculin ₂
- 3) Quelle langue parlez-vous le plus souvent **à la maison**?
*Donnez **une** seule réponse.*
 le français ₁ l'anglais ₂ autre (précisez) _____ [][]
- 4) Quelle est votre langue maternelle, c'est-à-dire la première langue que vous avez apprise?
Si vous avez appris deux langues en même temps, choisissez deux réponses.
- a) l'anglais ₁
 b) l'arabe ₂
 c) le créole anglais ₃
 d) le créole français ₄
 e) l'espagnol ₅
 f) le français ₆
 g) le grec ₇
 h) l'italien ₈
 i) le japonais ₉
 j) le mandarin (chinois) ₁₀
 k) autre (précisez) _____ [][]
- 5) Êtes-vous né au Canada?
 oui ₁ non ₂
- 6) Est-ce que vos parents sont nés au Canada?
- | | | |
|------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | oui | non |
| votre père | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| votre mère | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
- 7) Étudiez-vous :
- | | |
|--|---------------------------------------|
| au secteur régulier | <input type="checkbox"/> ₁ |
| dans un cheminement particulier (adaptation scolaire, cheminement particulier temporaire, cheminement particulier continu, insertion sociale et professionnelle) | <input type="checkbox"/> ₂ |
| dans un programme particulier (programme d'éducation internationale, option musique, sports-études, etc.) | <input type="checkbox"/> ₃ |
| au secteur professionnel | <input type="checkbox"/> ₄ |
- 8) Fréquentez-vous :
- une école publique ₁ une école privée ₂

9) **En lecture**, depuis le début de l'année, vos résultats sont-ils...

- de moins de 60 % 1
 entre 60 % et 69 % 2
 entre 70 % et 79 % 3
 de 80 % et plus 4

10) **En écriture**, depuis le début de l'année, vos résultats sont-ils...

- de moins de 60 % 1
 entre 60 % et 69 % 2
 entre 70 % et 79 % 3
 de 80 % et plus 4

11) **En oral**, depuis le début de l'année, vos résultats sont-ils...

- de moins de 60 % 1
 entre 60 % et 69 % 2
 entre 70 % et 79 % 3
 de 80 % et plus 4
 ne sais pas/pas d'évaluation 5

12) Dans l'ensemble de vos cours, excepté les cours d'anglais et d'espagnol, de façon générale diriez-vous que...

| | très facilement | facilement | difficilement | très difficilement |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a) vous comprenez les textes que vous lisez. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| b) vous comprenez les consignes que l'enseignant donne oralement. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| c) vous structurez bien vos textes. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| d) vous écrivez en faisant moins de 10 fautes par page. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| e) vous vous exprimez correctement en classe. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| f) vous prenez des notes en classe. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

- 13) **En dehors de vos périodes de cours**, combien de temps **par semaine en novembre** avez-vous consacré **au français** (devoirs, exercices, lectures, recherche, etc.)?

- moins d'une demi-heure 1
 entre une demi-heure et 1 h 2
 entre une 1 h et 1 h 30 3
 entre 1 h 30 et 2 h 4
 plus de 2 h 5

- 14) Pour le cours de français, en **novembre**, à quelle fréquence avez-vous fait les activités qui suivent?

| | chaque cours | quelques fois par semaine | 1 fois par semaine | 1 fois en novembre | jamais |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a) Productions écrites | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| b) Exercices de grammaire | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| c) Dictées | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| d) Activités de communication orale (exposé, débat, discussion) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| e) Compréhension de lecture | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| f) Sorties culturelles (films, théâtre, expositions, etc.) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| g) Activités de vocabulaire | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

- 15) En classe, **depuis le début de l'année**, dans les activités **d'écriture**, avez-vous utilisé...

| | très souvent | souvent | rarement | jamais | il n'y en a pas |
|-----------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| un dictionnaire | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| une grammaire | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| un ordinateur | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

- 16) En classe, **depuis le début de l'année**, dans les activités de **lecture**, avez-vous utilisé...

| | très souvent | souvent | rarement | jamais | il n'y en a pas |
|-----------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| un dictionnaire | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

17) En classe, **en novembre**, avez-vous utilisé...

| | très souvent | souvent | rarement | jamais | il n'y en a pas |
|-----------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| un manuel de français | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| un cahier d'exercices | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

18) Lorsqu'il corrige vos **travaux écrits**, votre enseignant de français...

Choisissez une seule réponse.

- signale** les plus grosses fautes de français. 1
signale toutes les fautes de français. 2
ne signale pas les fautes de français. 3

19) Lorsqu'il corrige vos **travaux écrits**, votre enseignant de français...

Choisissez une seule réponse.

- enlève** des points pour toutes les fautes de français. 1
enlève des points pour les plus grosses fautes de français. 2
n'enlève pas de points pour les fautes de français. 3

20) **En novembre**, avez-vous réalisé un ou des projets **uniquement dans le cadre du cours de français**? Si non, passez à la question 22.

oui 1 non 2

21) Si oui, combien de temps avez-vous mis à réaliser ce (s) projet (s) **en novembre, en classe**?

- moins de 6 h 1
entre 6 h et 10 h 2
plus de 10 h 3

22) Au cours du mois de **novembre**, avez-vous réalisé un ou des **projets interdisciplinaires**, dont l'une des disciplines était le français (exemples : un projet réalisé en français et en histoire ou en français et en sciences)? Si non, passez à la question 24.

oui 1 non 2

23) Si oui, combien de temps avez-vous mis à réaliser ce (s) projet (s) **en novembre, en classe de français**?

- moins de 6 h 1
entre 6 h et 10 h 2
plus de 10 h 3

24) **Depuis le début de l'année**, pour l'évaluation, à quelle fréquence votre enseignant de français utilise-t-il les travaux qui suivent?

| | souvent | quelquefois | rarement | jamais |
|-------------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a) Dictées | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| b) Activités de communication orale | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| c) Activités de vocabulaire | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| d) Productions écrites | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| e) Compréhension de lecture | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| f) Activités de grammaire | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| g) Comptes rendus de lecture | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

25) **En écriture**, quelle importance votre enseignant de français accorde-t-il aux éléments qui suivent dans l'évaluation de vos travaux?

| | très grande importance | grande importance | importance moyenne | peu d'importance |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a) La présentation du travail | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| b) L'organisation et la progression des informations | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| c) La ponctuation | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| d) La syntaxe | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| e) L'orthographe | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| f) La conformité à la consigne (longueur du texte, genre de texte, etc.) | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| g) Le vocabulaire | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| h) Le contenu | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

26) Parmi les activités qui suivent, lesquelles ont été pour vous **les plus utiles** pour améliorer vos compétences en français?

Inscrivez une seule lettre par case.

- | | | |
|---|--------------------------------|-----|
| a) Productions écrites | | |
| b) Exercices de grammaire | | |
| c) Dictées | | |
| d) Activités de communication | la plus utile | [] |
| e) Compréhension de lecture | la deuxième plus utile | [] |
| f) Sorties culturelles (films, théâtre, expositions, etc.) | la troisième plus utile | [] |
| g) Projets | | |
| h) Activités de vocabulaire | | |
| i) Comptes rendus de lecture | | |

27) Indiquez votre degré de satisfaction au sujet...

- | | tout à fait
satisfait | plutôt
satisfait | plutôt
insatisfait | tout à fait
insatisfait |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a) de ce que vous avez appris en français au primaire . | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| b) de ce que vous avez appris en français au secondaire . | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

28) **À la fin de leurs études secondaires**, la plupart des élèves...

| | tout à fait d'accord | plutôt d'accord | plutôt en désaccord | tout à fait en désaccord |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| a) ont de la difficulté à parler correctement. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| b) écrivent convenablement. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| c) ont de la difficulté à comprendre ce qu'ils lisent dans leurs cours. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| d) peuvent comprendre et interpréter ce que les autres disent. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| e) connaissent mal la grammaire. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| f) n'ont pas développé le goût de la lecture. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

29) Diriez-vous que...

| | très bon | bon | passable | mauvais |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a) le français parlé par les enseignants de français de votre école est... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| b) le français parlé par les autres enseignants de votre école est... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| c) le français parlé par les élèves de votre classe est... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

30) Pour que les élèves **à la fin du secondaire soient bons en lecture**, quelle importance faudrait-il accorder aux éléments qui suivent?

| | très grande importance | grande importance | importance moyenne | peu d'importance |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a) Lire et comprendre des textes d'information (journaux et revues). | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| b) Lire et comprendre des textes administratifs (bail, contrat, règlement). | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| c) Effectuer des recherches dans Internet et comprendre les textes trouvés. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| d) Lire et comprendre des textes à caractère scientifique. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| e) Lire et comprendre des textes littéraires. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| f) Développer le goût de la lecture. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| g) Lire et comprendre les questions d'examens. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

31) Pour que les élèves **à la fin du secondaire soient bons en oral**, quelle importance faudrait-il accorder aux éléments qui suivent?

| | très grande importance | grande importance | importance moyenne | peu d'importance |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a) Comprendre l'opinion d'autrui dans une conversation. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| b) Connaître le langage de l'emploi pour lequel ils se préparent. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| c) Comprendre les nouvelles à la radio et à la télévision. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| d) Pouvoir raconter un événement dans un ordre logique. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| e) Être capables d'adapter leur langage selon la situation (devant un employeur, un client, une personne âgée). | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| f) Exprimer clairement leurs goûts, leurs opinions, leurs idées. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| g) Avoir une bonne prononciation. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| h) Être capables de prendre des notes de cours. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| i) Être capables de défendre leur point de vue. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

32) Pour que les élèves **à la fin du secondaire soient bons en production écrite**, quelle importance faudrait-il accorder aux éléments qui suivent?

| | très grande importance | grande importance | importance moyenne | peu d'importance |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a) Remettre un travail dont la présentation est soignée. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| b) Être capables de remplir des formulaires (demande d'emploi, chèque, demande de permis). | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| c) Composer des poèmes et de courts récits. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| d) Être capables d'appliquer, la plupart du temps, les règles de la grammaire. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| e) Rédiger différentes sortes de lettres (personnelles et officielles). | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| f) Résumer ou reformuler un message dans leurs propres mots. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| g) Rédiger des textes d'information. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| h) Employer un vocabulaire correct. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| i) Défendre leur point de vue par écrit. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

33) Selon vous, parmi les activités qui suivent, lesquelles sont les plus importantes en français?
Classez les éléments par ordre d'importance.

Élément 1 : Écrire des textes variés.

Élément 2 : Faire de la grammaire.

Élément 3 : Communiquer oralement.

Élément 4 : Lire des textes variés.

le plus important

le deuxième en importance

le troisième en importance

le quatrième en importance

Inscrire dans chaque carré le nombre 1, 2, 3 ou 4 pour préciser l'élément du plus important au moins important.

- 34) Parmi les disciplines scolaires qui suivent, lesquelles sont les plus importantes pour vous?
Classez les éléments par ordre d'importance.

Élément 1 : Sciences

Élément 2 : Anglais

Élément 3 : Français

Élément 4 : Mathématiques

le plus important

le deuxième en importance

le troisième en importance

le quatrième en importance

Inscrire dans chaque carré le nombre
 1, 2, 3 ou 4 pour préciser l'élément du
 plus important au moins important.

- 35) Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés qui suivent.

| | tout à fait d'accord | plutôt d'accord | plutôt en désaccord | tout à fait en désaccord |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| a) En classe, mon enseignant de français transmet des connaissances sur les textes littéraires et sur l'histoire de la littérature. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| b) Les connaissances sur la littérature aident à devenir un meilleur lecteur. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| c) Les connaissances sur la littérature augmentent le plaisir de lire des livres. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| d) Les activités effectuées en classe autour des livres m'incitent à lire à l'extérieur de l'école. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| e) En classe, mes impressions, mes sentiments et mes idées à propos des livres lus (histoires, personnages, intrigues, etc.) occupent une place importante. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

36) Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec les énoncés qui suivent.

| | tout à fait d'accord | plutôt d'accord | plutôt en désaccord | tout à fait en désaccord |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| a) L'évaluation n'est pas assez stricte : on laisse passer trop d'élèves en français. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| b) Les enseignants de français exigent assez d'efforts des élèves. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| c) Il y a trop de répétitions dans les cours de français d'une année à l'autre. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| d) Dans les cours de français, on n'apprend pas beaucoup de choses. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| e) Il y a trop d'élèves dans les cours de français. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| f) On fait beaucoup de grammaire dans les cours de français. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

Merci de votre collaboration!

ANNEXE B – Grilles d’analyse des données qualitatives

Grille d'analyse thématique des entretiens 1 : Cassandre

Question de recherche 1 : Comment les élèves se représentent-ils la discipline *français*?

Section 1.1. – Que fait-on en *français* au Québec?

Tableau 1.1.1. Propos généraux sur la discipline *français*

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cassandre |
|--|--|
| 1.1.1.1. La place du <i>français</i> parmi les disciplines scolaires | ... |
| 1.1.1.2. Temps consacré au <i>français</i> en dehors des cours de français | ... |

Tableau 1.1.2. Les pratiques d'écriture

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cassandre |
|--|--|
| 1.1.2.1. Les pratiques d'écriture en français | |
| Les textes écrits | <p>[l'écriture à l'école, à quoi elle sert] « (...) en Français, quand ils demandent de faire des textes, mettons comme des textes explicatifs, argumentatifs, c'est souvent pour ça qu'on nous demande d'écrire, ou comme en moral, on doit souvent faire des rédactions (...) » (AB48)</p> <p>« (...) souvent, c'est plus élaboré qu'est-ce qu'on doit écrire en Français, on nous demande des sujets fixes, puis j'aime beaucoup écrire, je fais souvent de gros textes. » (AB52)</p> <p>« Mais de gros textes, dans le sens où j'écris beaucoup de mots, j'explique bien qu'est-ce que je veux dire, je veux savoir que le lecteur puisse bien comprendre ce que j'écris. » (AB53)</p> <p>[le fait de travailler sur des types de texte comme l'argumentatif] « (...) Surtout si la professeure nous explique comment faire un bon texte pour que le lecteur soit (...) attiré (...) Que le lecteur aime lire le texte, pour pas qu'il lit un paragraphe et qu'il soit déjà tanné, pour qu'il soit attiré par le texte. » (AB73)</p> |
| Pratiques de révision et de correction des textes | <p>« (...) j'aime beaucoup savoir ce que les autres pensent de ce que je fais. (...) quand admettons que j'écris un texte pour le français, j'aime le lire à maman, pas pour les fautes, mais c'est surtout pour savoir si elle comprend bien, s'il est bien écrit, s'il n'y a pas de choses croches (...) » (AB78)</p> <p>« (...) c'est surtout pour moi, je ne sais pas. (...), j'aime beaucoup savoir ses opinions sur ce que je fais, ça me procure (...) un sentiment de sécurité, ça me dit plus sur (...) comment faire la prochaine fois, il faut que ça soit encore meilleur. » (AB80)</p> |
| 1.1.2.2. Les représentations sur les pratiques d'écriture en français | |
| Appréciation de la | ... |

| | |
|---|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cassandre |
| fréquence des pratiques d'écriture | |
| Appréciation des pratiques d'écriture | <p>[à l'école, plus fréquemment] « (...) j'aimerais qu'on puisse faire des poèmes. (AB54) Parce que j'aime les rimes, j'aime comment les poèmes sont structurés. Je trouve que ça s'écrit bien, je trouve ça romantique (...). » (AB55)</p> <p>[Écrire des poèmes] « Ça n'est pas encore arrivé, l'année passée on a eu trois cours sur les poèmes, mais on a pas écrit, on a juste vu les structures, je trouve ça un peu triste qu'on ne puisse pas les faire. » (AB56)</p> <p>« Ça dépend dans quelle matière on est en français, comme 3-4 semaines, on était dans le texte argumentatif, puis j'aime beaucoup le texte argumentatif, il faut bien expliquer, il faut donner des arguments forts, c'est ce que j'aime le plus écrire. » (AB72)</p> <p>« (...) les textes qu'on fait en français, dépendamment du sujet, c'est un peu plat là, mais j'aime écrire pareil (...) » (AB86)</p> <p>« Moi je trouve qu'il devrait y en avoir plus, je trouve qu'il y en a pas assez. Je trouve qu'on doit avoir plus le temps pour bien écrire, pour qu'on comprenne qu'est-ce qu'on fait, comment on peut bien écrire pour faire de bons textes. » (AB83)</p> <p>[Écriture] (...) je trouve qu'on en fait assez comme ça. (AB66)</p> <p>[écrire plus] En français (AB71)</p> |
| Utilité des pratiques d'écriture en <i>français</i> pour les autres disciplines scolaires | ... |
| 1.1.2.3. Les pratiques d'écriture dans toutes les disciplines | |
| Textes écrits | « (...) en sciences physiques (...) c'est plus des équations mathématiques pour trouver des réponses, mais il nous laisse assez de temps. » (AB70) |
| Pratiques de révision et de correction des textes | ... |
| 1.1.2.4. Les représentations sur les pratiques d'écriture menées dans toutes les disciplines | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques d'écriture | ... |
| Appréciation des pratiques d'écriture | [La bibliothèque] « Oui, parce que (...) c'est calme, donc t'as plus des idées à toi-même, tu sais plus quoi faire, t'es plus concentré que si tu étais dans une classe avec 30 autres personnes qui parlent. C'est un peu dur d'écrire. » (AB60) |
| 1.1.2.5. Les pratiques d'écriture personnelles | |
| Textes écrits | « j'écris souvent des poèmes (...), je me défoule là dedans si on peut dire, pour les sentiments, j'y pense pas. » (AB20) |

| | |
|---------------------|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cassandra |
| | <p>« (...) l'écriture c'est beaucoup pour me défouler » (AB28)</p> <p>Correspondance avec un oncle [Défoulement] « Ça dépend sur quoi j'écris, ça dépend comment je me sens, si admettons comme il y a un poème que j'écris, je demande à mon oncle, si je ne savais pas comment réagir, c'est sûr que je vais pleurer, mais toutes les sentiments que j'avais en dedans moi je vais les sortir. Donc j'écris, je me sens beaucoup mieux après. » (AB32)</p> <p>« (...) c'est pour moi que j'écris le plus. (...) j'ai des cartables pleins de poèmes que j'écris, puis je les garde tout le temps. » (AB64)</p> <p>(temps consacré à l'écriture) « Par jour, (...), je pourrais dire par deux jours environ une ½ heure (...). » (AB33)</p> <p>« Je crois que j'écris assez, beaucoup, mais pas assez pour dire beaucoup (...) (AB62) (...) j'écris beaucoup, mais ce que j'écris c'est court, j'écris petit bout par petit bout, mais dans l'ensemble j'écris beaucoup (...). (AB63) »</p> |
| Buts de l'écriture | ... |

Tableau 1.1.3 Les pratiques de lecture

| | |
|--|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cassandra |
| 1.1.2.1. Les pratiques de lecture en français | |
| Textes lus | ... |
| 1.1.2.2. Les représentations sur les pratiques de lecture en français | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques de lecture | ... |
| Appréciation des pratiques de lecture | ... |
| Utilité des pratiques de lecture en <i>français</i> pour les autres matières scolaires | ... |
| 1.1.2.3. Les pratiques de lecture dans toutes les disciplines | |
| Textes lus | <p>« (...) l'Internet c'est plus comme en moral. On a un texte de 400 mots à faire (...) je m'en sers pour prendre des informations, mais pas plus que ça, c'est plus pour les informations. » (AB44)</p> <p>« Je trouve qu'on lit beaucoup plus qu'on écrit. » (AB84)</p> |
| 1.1.2.4. Les représentations sur les pratiques de lecture dans toutes les disciplines | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques de lecture | |
| Appréciation des pratiques de lecture | [Genre de lecture] « (...) j'aime bien en sciences physiques, on nous donne beaucoup de (...) petits paragraphes, une équation, mais ils expliquent bien, puis j'aime beaucoup lire un paragraphe pour faire une bonne équation. » (AB68) |

| | |
|--|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cassandra |
| | [Lecture] « Oui, on en fait (...) au moins 15 minutes de lecture par jour, puis déjà en math, en physique, en histoire, on lit beaucoup de lectures. » (AB67) |
| 1.1.2.5. Les pratiques de lecture personnelles | |
| Textes lus | <p>« (...) j'aime beaucoup la lecture, je lis beaucoup, j'ai beaucoup de livres chez moi » (AB20)</p> <p>« Oui [la fréquentation des bibliothèques l'a aidée à augmenter le désir et la motivation de lire] (AB24) Je voyais qu'il y avait beaucoup de livres sur différents sujets puis ça m'intéressait vraiment les multiples sujets, puis je vais au moins lire un livre de chaque sujet, puis difficile à faire (...). » (AB24)</p> <p>« J'aime beaucoup (...) les textes qui sont vrais, des histoires réelles. Comme (...) <i>Des fleurs sur la neige</i> ? (...) [Vraies] Les faits vécus (...) les femmes, les hommes, les vieux. » (AB25)</p> <p>« [...] la lecture c'est plus pour des passetemps, pour la détente (...) on peut dire c'est comme un loisir. J'aime lire pour moi, un peu tranquille et relaxe. » (AB28)</p> <p>« J'aime lire avant de me coucher, ça me permet de mieux me détendre, (...) me laisser aller puis dormir. » (AB36)</p> <p>« [la lecture le genre d'écrits basés sur des faits réels] « Mais ça me permet de savoir qu'il y a beaucoup de (...) choses différentes qui se passent dans le monde (...), puis ce que je vis, ça ne veut pas dire que d'autres mondes le vivent (...), il y a beaucoup de monde qui vivent des choses difficiles, puis (...) j'aime me renseigner un peu là dessus, pour voir qu'est-ce que le monde vit dans le monde. » (AB26)</p> <p>« Dépendamment quel livre je lis, mais la plupart du temps pendant 3-4 heures. » (AB35)</p> |
| Buts de la lecture | ... |

Section 1.2. – Que pensent les élèves des lieux communs sur la classe de français?

Tableau 1.2.1 – Propos des élèves à mettre en lien avec les énoncés du questionnaire *ÉLEF* élèves.

| | |
|--|--|
| Thèmes de recherche (énoncés du questionnaire) | Propos tirés de l'entrevue de Cassandra |
| <i>L'évaluation n'est pas assez stricte : on laisse passer trop d'élèves en français</i> | ... |
| <i>Les enseignants exigent assez d'effort des élèves</i> | ... |
| <i>Il y a trop de répétition dans</i> | ... |

| Thèmes de recherche (énoncés du questionnaire) | Propos tirés de l'entrevue de Cassandra |
|--|--|
| <i>les cours de français d'une année à l'autre</i> | |
| <i>Dans les cours de français, on n'apprend pas beaucoup de choses</i> | ... |
| <i>Il y a trop d'élèves dans les cours de français</i> | ... |

Question de recherche 2: Que disent les élèves de leurs compétences en lecture et en écriture?

Fiche : Question posée dans la fiche d'identification de l'élève dont la réponse est explicitée par celui-ci au cours de l'entrevue.

Tableau 2.1 – Compétence générale

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cassandra |
|--|--|
| <u>Fiche</u> : compétence générale déclarée | ... |
| Raisons du succès scolaire | ... |
| Représentations sur les compétences des autres | ... |

Tableau 2.1 – Quelles compétences les élèves déclarent-ils en écriture?

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cassandra |
|--|--|
| 2.1.1. Compétence en écriture | |
| <u>Fiche</u> : compétence en écriture | ... |
| Pour présenter correctement un travail | ... |
| Pour structurer les textes | ... |
| Pour ponctuer correctement les textes | ... |
| Pour respecter les règles de syntaxe | ... |
| Pour orthographier les mots | ... |
| Pour utiliser les règles de grammaire | ... |
| Pour se conformer aux consignes (nombre de mots...) | ... |
| Pour utiliser un bon vocabulaire | ... |
| Pour trouver les contenus | ... |
| 2.1.3. Le développement de la compétence en écriture | |
| 2.1.4. Définition de la compétence en écriture | |
| | ... |

Tableau 2.2 – Compétence des élèves déclarées en lecture

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cassandra |
|---|---|
| 2.2.1. Compétence en lecture | |
| Fiche : compétence en lecture | ... |
| Pour prélever de l'information | ... |
| Pour comprendre et interpréter les textes | ... |
| Pour apprécier les textes | ... |
| Pour distinguer le fait d'une opinion | ... |
| Pour reconnaître la structure d'un texte | ... |
| 2.2.3. Le développement de la compétence | <p>« (...) j'ai appris à lire en écrivant, c'est en commençant à écrire que j'ai appris à aimer, puis j'aimais beaucoup les petits livres, genre «Petits cailloux». Des petits livres comme ça, ça m'a beaucoup aidée (...) des petites phrases simples (...) souvent je lisais (...) plusieurs fois la même phrase tout le temps, ça m'aidait un peu à voir les différents mots. » (AB10)</p> <p>« (...) je trouvais que la lecture (...) ça allait toute seul tandis que l'écriture, il fallait écrire des lettres, j'avais de la misère, mais dans le livre je me sentais plus à l'aise si on peut dire. (AB17)</p> <p>« Je crois que plus tu écris, plus tu apprends des techniques pour que ton texte soit meilleur, moi c'est ce que je fais. » (AB74)</p> <p>« (...) je pense en même temps que tu écris un poème, tu en fais un, puis tu te dis : ah, il n'est pas si bon que ça, puis j'en vais écrire un autre. Je me dis que plus tu vas écrire, plus tu vas développer pas des techniques, mais (...) de manière à ce que [tu] lit bien, les phrases viennent s'enchaîner (...) moi je me dis plus tu vas écrire, plus ça va aller, et ça va venir toute seul. » (AB75)</p> <p>« Personne, (...) il y a la prof de français, c'est sûr, mais ma mère aussi (...) elle m'encourage beaucoup à écrire, elle trouve que j'ai beaucoup de talent, donc elle m'encourage pas mal là dedans. » (AB76)</p> |
| 2.2.4. Définition de la compétence à lire | ... |

Tableau 2.3 – Satisfaction quant à ce qui a été appris au primaire et au secondaire

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cassandra |
|---------------------------------|--|
| Satisfaction pour le primaire | ... |
| Satisfaction pour le secondaire | ... |

Question de recherche 4 : Les élèves ont-ils conscience du niveau de littératie exigé par la société et cela influence-t-il leur motivation à développer leurs compétences langagières?

Tableau 4.1. Les représentations sur la lecture et l'écriture

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cassandra |
|---|---|
| 1.1.4.1. Les représentations sur l'écriture | |
| Utilités de l'écriture à l'école | ... |
| Importance de l'écriture à l'école | ... |
| Utilités de l'écriture dans la vie professionnelle future | ... |
| Importance de l'écriture dans la vie professionnelle future | [rôle de l'enseignant] « (...) je crois que, indépendamment comme les élèves ça dépend de ce qu'ils veulent faire plus tard dans la vie. Mais c'est surtout quand (...) on veut devenir journaliste, ça va être utile d'avoir un bon prof de français qui va savoir bien expliquer comment bien écrire des textes, comment argumenter (...) » (AB57) |
| Utilités de l'écriture dans la société | ... |
| Importance de l'écriture dans la société | « Je crois que je vais toujours moi me garder un petit temps par semaine pour écrire un petit quelque chose pour moi et pour mes amis. » (AB87) [la lecture et l'écriture] « Ils vont toujours être là, jouer un rôle, je vais toujours avoir un petit livre sur moi, quand j'ai le temps et un petit bout de papier où je vais écrire un petit morceau ou une petite phrase ou un petit paragraphe (...) » (AB88) |
| 1.1.4.2. Les représentations sur la lecture | |
| Utilités de la lecture à l'école | ... |
| Importance de la lecture à l'école | ... |
| Utilités de la lecture dans la vie professionnelle future | ... |
| Importance de la lecture dans la vie professionnelle future | ... |
| Utilité de la lecture dans la société | ... |
| Importance de la lecture dans la société | ... |
| 1.1.4.3. Les liens entre écriture et lecture | |
| Les liens positifs entre lecture et écriture | « (...) je crois qu'il y en a une, que si tu ne sais pas lire tu ne peux pas savoir écrire. Donc, je me dis qu'il est très important qu'on nous fasse lire si on veut bien écrire. » (AB82) |
| Les liens négatifs entre lecture et écriture | ... |

Tableau 4.2. – Les conditions qui favorisent la motivation pour l’écrit⁶⁴

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l’entrevue de Cassandra |
|---|--|
| <i>Les élèves seraient plus motivés si le français était évalué dans toutes les disciplines</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés s’ils connaissaient mieux les exigences du milieu du travail</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés si les exigences pour l’admission au cégep et à l’université étaient plus élevées</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés si la correction des erreurs était plus sévère.</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés s’ils connaissaient mieux la situation du français au Québec.</i> | ... |

⁶⁴ Les enseignants ont été interrogés sur les conditions qui pourraient motiver les élèves à apprendre le français. Nous souhaitons voir si les élèves mentionnent l’un ou l’autre de ces éléments.

Grille d'analyse thématique des entretiens 2 : Cécile

Question de recherche 1 – Comment les élèves se représentent-ils la discipline *français*?

Section 1.1. – Que fait-on en *français* au Québec?

Tableau 1.1.1. Propos généraux sur la discipline *français*

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
|--|--|
| 1.1.1.1. La place du <i>français</i> parmi les disciplines scolaires | [Enseignants] « (...) j'ai jamais eu deux enseignants semblables (...) dans leur manière d'enseigner. Il y en a qui vont mettre un peu plus d'humour, il y en a qui vont essayer de faire semblant de dire comme si tu es leurs amis, il y en a qui vont essayer de te faire sentir bien, d'autres qui enseignent seulement la matière, d'autres qui ne parlent pas d'autres choses, c'est : faites comme je dis, et moi je vais corriger comme je dis. (...) ce que je trouve plus intéressant, c'est le prof est ouvert comme cette année (...) même une professeure qui est quand même ouverte à nos styles d'écriture, parce que, comme en 4e et 5e (...), c'est une manière d'écrire (...) des phrases plus longues que comme "je mange une pomme" ou "je vais à l'école", moi je trouve ça intéressant qu'un prof puisse nous suivre ce qui est écrit. » (p. 25) |
| 1.1.1.2. Temps consacré au <i>français</i> en dehors des cours de français | ... |

Tableau 1.1.2. Les pratiques d'écriture

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
|--|--|
| 1.1.2.1. Les pratiques d'écriture en français | |
| Les textes écrits | <p>« La nouvelle littéraire, c'est vraiment à l'école, c'est vraiment à l'école qu'on me l'a montrée. » (p. 8) « Mais la nouvelle, ça fait quand même pas assez longtemps, mais la nouvelle avec ses vrais rudiments, c'est cette année, mais sinon peut-être, j'ai commencé à en lire au début du secondaire, début du secondaire, oui. » (p. 8)</p> <p>« [Écrits pour l'école : faciles, difficiles] ça dépend parce que, comme cette année, c'était un peu plus difficile en quatrième secondaire parce qu'on apprend de nouveaux styles d'écriture comme la dissertation ou les textes argumentatifs, on apprend vraiment comment la structure, la vraie structure, pas seulement on écrit un texte, puis on donne des arguments, puis c'est un peu plus compliqué, mais (...), je trouve qu'à l'école c'est quand même bien, puis à cette école, il paraît qu'à [mon école], c'est une des seules écoles qui donnent des programmes de dissertation, seulement à l'école secondaire, je ne parle pas au Cégep ou à l'université, c'est je trouve que ça va nous aider pour plus tard (...) » (p. 14)</p> <p>[écrire des dissertations] « (...) ça va être beaucoup plus facile [plus tard] que recommencer du départ, en ayant deux choses dans le fond, le contenu puis la forme ou comme maintenant seulement la forme puis mettre un peu de contenu. Donc, ça va être beaucoup plus facile d'après moi. » (p. 14)</p> <p>« En français je l'ai déjà fait [lecture de poèmes] en secondaire 2 (...) et chacun, on</p> |

| | |
|--|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
| | avait fait notre poème, on l'a fait lire à d'autres, puis je pense pas que ça soit tout le monde qui l'ait lu en avant (...) » (p. 15) |
| Pratiques de révision et de correction des textes | ... |
| 1.1.2.2. Les représentations sur les pratiques d'écriture en français | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques d'écriture | [écrire peu, assez ou beaucoup à l'école] « À l'école, j'écris souvent (...) il n'y a pas un cours où on écrit pas (...). En français, on écrit des textes, on lit des pièces de théâtre (...), mais peut-être à la maison, je devrais écrire plus, sincèrement (...) peut-être au primaire (...) c'est peut-être ça qui m'a (...) aidée parce qu'au primaire (...). Puis (...) j'avais vraiment pas la difficulté à lire, j'ai comme toujours eu une lecture un peu expressive, mais j'irai plus pour l'écriture que, au primaire on développe pas assez. On lit beaucoup, (...) ça serait juste le basic, la base (...) de tout ce que tu fais, ça serait au primaire, mais on devrait un peu développer le côté écriture. » (p. 19) |
| Appréciation des pratiques d'écriture | <p>« C'est le sentiment d'appartenance à quelque chose, comme c'est toi qui l'as écrit. Fait que tu te sens un peu fière de qu'est-ce que tu as écrit, comme c'est toi qui l'as écrit, même si au début j'étais pas trop sûre de ce que je faisais, mais aussi un sentiment, de comment je pourrais dire, de joie parce que qu'est-ce que tu écris, tu te dis que ton histoire est bien ficelée, moi... quand on est à l'école, on fait des examens de production écrite, là je comprends quand je finis mon texte, puis tu te dis que ça a donné un résultat, c'est plus que ça fait quand tu commences à écrire, ça donne quelque chose. » (p. 9)</p> <p>[Sentiments] « ce que j'aime le moins à l'écriture à l'école, c'est à peu près quand j'écris en situation de stress, parce que tu es dans un examen, tu veux finir à temps la première journée, il faut que tu fasses ton brouillon, la deuxième journée il faut que tu corriges, la troisième journée, il faut que tu mettes au propre, puis t'as jamais de place à vraiment pouvoir travailler parce que tout s'enchaîne vite, il faut vraiment que tu le remettes à la fin complété, sinon, dans le fond c'est toi qui es pénalisé pour ça, faut peut-être développer (...) des périodes où tu peux écrire librement ou des périodes où on pourrait se mettre en groupe puis écrire ensemble ou composer une histoire (...). Tandis que là maintenant, on écrit tout simplement pour les examens ou pour (...) mettre à l'épreuve ce qu'on avait appris pendant l'année sur un texte. » (p. 25)</p> <p>« Je trouve ça intéressant d'écrire en groupe, comme je vois pas beaucoup d'auteurs à la bibliothèque qui, des coauteurs (...), ils ne sont pas trois à écrire le même livre, j'en vois pas (...) je trouve ça intéressant de développer ça, moi, j'écris d'une telle manière, mais les autres personnes qui seraient à côté de moi, c'est sûr qu'ils n'écriraient pas la même chose que moi, on peut peut-être avoir les mêmes idées, mais on va pas les développer de la même façon, (...) c'est sûr qu'un enseignant ne peut pas te montrer qu'il y a 6 types d'écriture et que si tu veux écrire comme ça, tu choisis lesquelles, mais plutôt en étant en groupe, tu peux modifier et peut-être en faire un 7e. » (p. 25-26)</p> |
| Utilité des pratiques | ... |

| | |
|---|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
| d'écriture en <i>français</i> pour les autres disciplines scolaires | |
| 1.1.2.3. Les pratiques d'écriture dans toutes les disciplines | |
| Textes écrits | « Pour l'école, beh, moi ça serait beaucoup plus, ça serait des travaux comme faire des dissertations, des recherches. Ça dépend, ça dépend des semaines, mais ça pourrait aller vers, parce que chaque fois que je fais un devoir, il faut que j'écrive dans le fond, ça pourrait aller de deux heures par soir facilement. Par semaine, c'est à peu près une dizaine d'heures, seulement pour écrire. » (p. 10) |
| Pratiques de révision et de correction des textes | <p>[Correction des erreurs] « Beh, en fait, depuis que je suis jeune, ce que j'aime quand tu lis, tu vois beaucoup de mots, mais je peux pas savoir [intuitivement], dans ton cerveau, quand tu relis le mot, tu dis j'ai jamais vu ce mot-là, ça peut pas, comme à chaque fois quand je lis, je vois qu'il y a une erreur, comme un stock dans ma tête, puis je me dis (...) ça ne s'écrit pas comme ça, la structure n'est pas bonne (...), c'est vraiment mentalement (...), c'est pas instinctif (...) Q.54 : répétition » (p. 13)</p> <p>« [Mental] Oui, depuis que je suis jeune, ça vient comme ça là. Puis, au début, je trouvais ça étrange, je pensais que j'étais vraiment la seule à avoir ça, mais maintenant, je peux en parler (...) j'en parlais avec mes amis et des fois, eux aussi, me disent : moi aussi ça me fait ça des fois, je trouve ça quand même étrange. » (p. 13)</p> <p>« Ce que j'aime mieux écrire à l'école, c'est la même chose que ce que j'aime écrire à la maison, (...) les récits policiers, (...) les nouvelles, la poésie. (...) C'est lorsqu'on fait un poème, que ça soit en français ou en anglais, puis après, il faut le lire, en avant puis, on peut transmettre nos émotions en même temps, (...) on a fait ça en anglais, (...) on avait tous écrit un poème et puis on est allé en bas, dans une petite salle (...) tous ensemble (...), on a fermé les lumières et puis on était un peu comme des poètes disparus, (...) on lisait nos poèmes, puis la personne, chaque personne (...) pendant qu'elle lisait son poème, tu vois dans ses yeux qu'elle voulait vraiment dire quelque chose, puis que nous, en fait la plupart d'entre nous essayaient de comprendre qu'est-ce qu'elle dit (...) c'est vraiment spécial ce moment. » (p. 14)</p> <p>« Le fait qu'on ne l'a pas fait souvent, (...) le fait peut-être que c'était la première fois qu'on se regroupait tout le monde ensemble, des poèmes que c'était nous qui l'avait écrit (...) ça a ses bons et ses mauvais côtés, il y en a qui sont un peu entravertis, ils sont incapables de dire un peu qu'est-ce qu'ils ont à dire avec leurs poèmes, tandis que, il y en a d'autres qui, avec leurs poèmes, dévoilent tout (...) tu les vois sur leur vraie nature après. » (p. 15)</p> |
| 1.1.2.4. Les représentations sur les pratiques d'écriture menées dans toutes les disciplines | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques d'écriture | « (...) d'après moi, on écrit beaucoup plus qu'on lit (...) à chaque jour que je vais aller à l'école, il n'y a pas un jour où que je n'amène pas mon crayon, que j'écris mes notes de cours (...) il y a des livres obligatoires, (...) par année, en français, j'en ai pas lu plus que 4 par année, tandis qu'un livre tu pourrais le lire en deux soirées (...) tandis que l'écriture, tu écris à chaque jour, tu as besoin d'écrire quand tu |

| | |
|---|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
| | communiqués avec quelqu'un avec qui tu écris. Mais moi je trouve que la balance n'est pas vraiment très équilibrée du côté de lecture/écriture. » (p. 22) |
| Appréciation des pratiques d'écriture | <p>[genre] « le texte argumentatif, la dissertation, comme en quatrième secondaire. Avant, on faisait des textes argumentatifs, mais c'était seulement on donne notre opinion, il n'y avait aucune thèse, il n'y avait rien (...), mais peut-être développer sur des textes, il n'y en a pas en tonne que tous les élèves peuvent écrire. C'est sûr qu'il y en a qui vont écrire des textes philosophiques, mais jamais capables d'en écrire et pour satisfaire à tout le monde. Je pense que, dans les années que j'ai eues en tous les cas, on a pas mal traversé les textes qu'on puisse écrire, mais peut-être qu'en secondaire 1, puis 2, on devrait plus... à la base de comment écrire des textes, et dire ça c'est pas correcte, c'est pas correct, et surtout comment faire directement d'une situation initiale, ta ta ta. » (p. 23)</p> <p>« Beh, la base [comment écrire des textes], c'est quand tu développes introduction, développement, conclusion, puis, qu'est-ce que ça va différer que ça soit un texte argumentatif ou un texte narratif ou une dissertation? Donc, je peux parler de la thèse, de là-contre thèse (...) puis des manières dans le fond, (...) j'aurais aimé ça comprendre, avant d'écrire puis ensuite peut-être en écrire... en écrire, c'est dans 4-5e, vraiment "perfectionner" pour que quand on rentre au Cégep, ça soit vraiment facile pour nous. » (p. 23)</p> |
| 1.1.2.5. Les pratiques d'écriture personnelles | |
| Textes écrits | <p>« Euh, les textes que j'aime écrire? J'aime beaucoup écrire des nouvelles, c'est court, puis des nouvelles historiques, dans le fond, que ça soit historique ou des nouvelles à suspense, c'est court, puis en même temps, il faut que tu développes sur un caractère, un caractère, qu'on met beaucoup l'emphase sur la face psychologique, fait que je peux en même temps, j'aime bien ça me prendre pour quelqu'un d'autre pendant que j'écris, parce que je pourrais écrire un personnage, mais à chaque fois qu'on m'enseigne un personnage j'imagine que c'est moi. Fait que j'essaie de me créer un monde avec l'écriture. » (p. 8)</p> <p>[Temps consacré à l'écriture] « Dans l'écriture? Euh, en fait, je m'amuse bien, moi parce que j'ai un bloc pour moi sur l'Internet, puis des fois je m'amuse bien à écrire des poèmes ou des textes. (...) Comme des fois je n'ai rien à faire, j'écris des textes, à peu près 2 heures par semaine (...) parce que pendant mes semaines là, je vais à l'école puis, il faut que j'aie du temps pour tout faire. » (p. 10)</p> <p>« Pour les loisirs, ce serait à peu près deux heures. » (p. 10)</p> <p>« Avant, j'écris plus, beh, la plupart du temps j'écris pour l'école, mais j'ai jamais... avant j'écris plus, mettons, j'écris pour l'école, mais j'ai jamais vraiment participé à un concours d'écriture, ou peut être une fois. C'est un concours en français, peut être pour la dictée PGL, je ne sais pas si vous connaissez, c'est une dictée, dans le fond, on prend un élève qui ne fait pas beaucoup d'erreurs en français, là, ils vont l'emmener comme à une compétition dans la province, on lit une dictée puis, il faut, mais la plupart du temps, j'écris pour l'école, ou sinon c'est</p> |

| | |
|---------------------|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
| | <p>vraiment pour mon plaisir personnel, là je dis pas qu'est-ce que j'écris, c'est vraiment personnel. » (p. 11)</p> <p>« Pour moi-même, c'est les nouvelles (...), tout ce qu'il y a de court que je peux écrire en un petit laps de temps, car j'ai pas beaucoup de temps pour écrire, puis aussi, qu'il y ait une intrigue à la fin, même si c'est moi qui l'écris, j'aime bien trouver des trucs "original" à mettre pour que le monde qui fait la lecture fait : Ah je ne m'y attendais pas ou quelque chose comme ça. » (p. 11)</p> <p>[tenir un journal intime] « Ah non! En fait, j'ai jamais vraiment aimé parler à quelque chose un peu inanimé comme ça un journal, j'ai jamais eu. Bien sûr si je sais qu'est-ce que j'aurais marqué dans le journal intime, mais ça, c'est en moi, mais j'ai jamais vraiment marqué, dans le fond j'en ai jamais vraiment eu. » (p. 12)</p> <p>« Beh, en fait, quand je fais des recherches, l'Internet est important; l'écriture aussi quand tu veux parler avec tes amis, sur le chat là, le clavardage, sur Internet, c'est aussi très utile, mais pour l'écriture, je... ah, oui pour l'écriture l'Internet, c'est vraiment bon pour les poèmes, parce que il y a pas seulement, moi je ne lis pas seulement les auteurs connus, et tsé, il y a certains qui ont des petits blogues, beh, qui font seulement sortir des poèmes, donc ils publient sur Internet, je trouve ça intéressant de les lire sans que ça soit nécessairement dans un livre. (Q.50 : reformulation) » (p. 12)</p> |
| Buts de l'écriture | ... |

Tableau 1.1.3 Les pratiques de lecture

| | |
|--|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
| 1.1.2.1. Les pratiques de lecture en français | |
| Textes lus | ... |
| 1.1.2.2. Les représentations sur les pratiques de lecture en français | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques de lecture | ... |
| Appréciation des pratiques de lecture | <p>« Oui, [romans policiers] à l'école, on en lit beaucoup (...) peut-être pour satisfaire tous les goûts (...) des livres de science-fiction qu'on devrait lire parce qu'on dirait qu'on compare un peu la science-fiction (...), j'en ai lu pendant tout mon secondaire, un livre de sciences fiction (...) » (p. 23)</p> <p>[Plaisir à lire et à écrire à l'école] « (...) la plupart des choses qu'on lit à l'école (...) des textes qu'on a dans notre manuel, et à la fin, répondre à des exercices pour nous préparer à notre examen (...) de compréhension de lecture, puis (...) ce qu'on fait d'habitude, on ouvre un texte, on le survole, on regarde dans les images comment elle est [sont] construite, puis après, on fait une lecture (...) chacun doit lire de la ligne là 20, puis là, on aura par rangée, puis là comme ça, on voit tout le monde lire qu'en même temps qu'en suivant le texte, puis, c'est intéressant de lire comme ça, ou sinon, on nous donne des fois (...) des périodes d'étude comme tu pourrais faire tes devoirs, (...) lire un</p> |

| | |
|--|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
| | livre, te préparer, ou tout est prévu, moi je pense, à l'école pour qu'on puisse lire et écrire. J'ai jamais vu quelqu'un qui n'a jamais lu un livre, à l'école (...) ou qui a jamais écrit un texte, c'est pratiquement impossible. » (p. 24) |
| Utilité des pratiques de lecture en <i>français</i> pour les autres matières scolaires | ... |
| 1.1.2.3. Les pratiques de lecture dans toutes les disciplines | |
| Textes lus | « Pour l'école, comme quand on a des examens, il faut qu'on lise des livres, ça serait sensiblement le même nombre d'heures aussi, cinq heures. » (p. 10) |
| 1.1.2.4. Les représentations sur les pratiques de lecture dans toutes les disciplines | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques de lecture | « (...) oui [aimer lire plus à l'école], puisqu'il y en a certains qui n'apprécient pas qu'est-ce qu'ils lisent, ils voient un livre de 200 pages, puis ils se disent c'est beaucoup trop. Moi je trouve ça normal, moi je suis un peu chanceuse parce que je suis habituée (...) à lire, mais si j'étais pas habituée, moi-même, j'aurais pas aimé la lecture, parce qu'au début quand j'étais au primaire, j'aimais vraiment pas la lecture, c'est à force de lire qu'il y a à un moment donné un déclic, puis que là je me suis dit : ah il y a quelque chose que j'avais pas lu dans le dernier livre, et cela ça m'a amenée à lire beaucoup plus (...) » (p. 22) |
| Appréciation des pratiques de lecture | « Ah oui [plus de poésie] c'est ça, c'est mon idée, plus de la poésie, moi, je trouve qu'on lit assez de romans policiers, on en lit beaucoup. » (p. 23) |
| 1.1.2.5. Les pratiques de lecture personnelles | |
| Textes lus | <p>[Continuer à lire et à écrire en sortant de l'école] « Définitivement que oui là, c'est un monde là, tu peux pas arrêter tout de suite d'un coup sec et dire : ah j'ai fini mes études, donc, la lecture, moi je trouve que la lecture, ça a pas nécessairement rapport à l'école. C'est sûr qu'on a des lectures obligatoires, mais ça, veut, veut pas, à un moment donné, si tu veux t'informer, la culture générale, c'est pas en jouant aux jeux vidéos que tu vas en avoir là, directement, je pense pas. »</p> <p>[Bibliothèque contre l'ennui] « Bain, en fait, je suis d'une famille avec quand même beaucoup d'enfants, puis là, on s'amuse entre nous, mais il manque toujours quelque chose, des fois on a besoin d'être seul, puis de fois, la lecture, c'est peut-être ça qui va nous apporter de nouvelles expériences, comme je l'avais dit un peu plus tôt, j'ai jamais, j'ai toujours trouvé ça bien, que tu sois dans l'avion, bain que tu vas en voyage, ou t'es sur la route, dans un autobus puis au lieu de rien faire, moi, je préfère beaucoup mieux lire un livre parce que ça t'apporte quelque chose. » (p. 5)</p> <p>« Les textes que j'aime lire, ça peut, peut-être paraître étrange, mais j'aime les textes philosophiques, les textes qui ont une valeur de pensée quand on les lit, ou les recueils de poèmes aussi j'aime bien, sinon, mon type de roman préféré, c'est vraiment les romans policiers, comme que ça soit du Agatha Christie, Agatha Christie, certains romans de Christine Brouillette qui m'inspirent, mais en même temps, il faut que tu réfléchisses pendant ta lecture. Je trouve ça quand même intéressant. » (p. 7-8) « Beh philosophique, donc, ça serait peut-être un philosophe qui les écrits, puis en écrivant, il jette des petites idées sur notre monde réel, fait que moi, ça me permet de faire le parallèle comme quand tu fais une métaphore,</p> |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
|---------------------|---|
| | <p>moi je peux m'identifier à qu'est-ce qu'il dit, si c'est un auteur de l'ancien temps, puis là maintenant, il fait un parallèle avec aujourd'hui, là je peux me rendre compte qu'est-ce qui est marqué, c'était vrai ou c'était pas vrai. » (p. 8)</p> <p>« Mais la nouvelle, ça fait quand même pas assez longtemps, mais la nouvelle avec ses vrais rudiments, c'est cette année, mais sinon peut-être, j'ai commencé à en lire au début du secondaire, début du secondaire, oui. » (p. 8) « Beh, je lis des nouvelles, à la bibliothèque, on peut trouver des nouvelles facilement parce que je trouve ça court, puis facile à lire aussi. » (p. 8)</p> <p>« Pour les loisirs, c'est à peu près avant de me coucher, ça serait à peu près cinq heures par semaine pour la lecture pour les loisirs. » (p. 10)</p> <p>« Beh, en fait, quand je fais des recherches, l'Internet est important; l'écriture aussi quand tu veux parler avec tes amis, sur le chat là, le clavardage, sur Internet, c'est aussi très utile, mais pour l'écriture, je... ah, oui pour l'écriture l'Internet, c'est vraiment bon pour les poèmes, parce que il y a pas seulement, moi je ne lis pas seulement les auteurs connus, et tsé, il y a certains qui ont des petits blogues, beh, qui font seulement sortir des poèmes, donc ils publient sur Internet, je trouve ça intéressant de les lire sans que ça soit nécessairement dans un livre. (Q.50 : reformulation) » (p. 12)</p> <p>« Beh, en lisant qu'est-ce que le monde peut avoir fait, tu peux le comprendre dans son malheur comme ça peut être dans son bonheur, puis un peu leur transmettre des commentaires et qu'ils puissent modifier, puis qu'il y en a qui mettent leur recueil pour qu'on donne des commentaires. Je trouve ça, c'est intéressant parce que c'est un peu, ils se livrent un peu à nous, fait que il y a pas du monde que je connais vraiment pas, je lis un peu un morceau de leur histoire. » (p. 12)</p> |
| Buts de la lecture | ... |

Section 1.2. – Que pensent les élèves des lieux communs sur la classe de français?

Tableau 1.2.1 – Propos des élèves à mettre en lien avec les énoncés du questionnaire *ÉLEF* élèves.

| Thèmes de recherche (énoncés du questionnaire) | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
|--|---|
| <i>L'évaluation n'est pas assez stricte : on laisse passer trop d'élèves en français</i> | ... |
| <i>Les enseignants exigent assez d'effort des élèves</i> | ... |
| <i>Il y a trop de répétition dans les cours de français d'une année à l'autre</i> | ... |
| <i>Dans les cours de français, on n'apprend pas beaucoup de choses</i> | ... |

| | |
|--|---|
| Thèmes de recherche (énoncés du questionnaire) | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
| <i>Il y a trop d'élèves dans les cours de français</i> | ... |

Question de recherche 2: Que disent les élèves de leurs compétences en lecture et en écriture?

Fiche : Question posée dans la fiche d'identification de l'élève dont la réponse est explicitée par celui-ci au cours de l'entrevue.

Tableau 2.1 – Compétence générale

| | |
|--|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
| <u>Fiche</u> : compétence générale déclarée | ... |
| Raisons du succès scolaire | ... |
| Représentations sur les compétences des autres | ... |

Tableau 2.1 – Quelles compétences les élèves déclarent-ils en écriture?

| | |
|--|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
| 2.1.1. Compétence en écriture | |
| <u>Fiche</u> : compétence en écriture | ... |
| Pour présenter correctement un travail | ... |
| Pour structurer les textes | ... |
| Pour ponctuer correctement les textes | ... |
| Pour respecter les règles de syntaxe | ... |
| Pour orthographier les mots | <p>« Avant, j'écris plus, beh, la plupart du temps j'écris pour l'école, mais j'ai jamais... avant j'écris plus, mettons, j'écris pour l'école, mais j'ai jamais vraiment participé à un concours d'écriture, ou peut être une fois. C'est un concours en français, peut être pour la dictée PGL, je ne sais pas si vous connaissez, c'est une dictée, dans le fond, on prend un élève qui ne fait pas beaucoup d'erreurs en français, là, ils vont l'emmener comme à une compétition dans la province, on lit une dictée puis, il faut, mais la plupart du temps, j'écris pour l'école, ou sinon c'est vraiment pour mon plaisir personnel, là je dis pas qu'est-ce que j'écris, c'est vraiment personnel. » (p. 11)</p> <p>[Qualité de l'écriture sur l'Internet] « Ça, c'est un sujet qu'on pourrait développer longtemps là, c'est vraiment ça laisse à désirer, il y en a qui vont avoir un français parfait, le français, c'est important d'écrire un texte. Moi, personnellement je trouve ça important d'écrire un français sans faute parce qu'on dirait qu'il y a quelque chose dans mon cerveau qui me dit : Non voyons, il y a une faute, voyons. Quand je les vois, beh, quand c'est moi qui écris un texte, je trouve que le texte est beaucoup moins beau, quand on lit, on voit des erreurs. Nous-mêmes, on peut déceler les erreurs, je trouve que le texte est moins</p> |

| | |
|--|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
| | intéressant, mais c'est sûr qu'il y en a qui parlent avec un langage plus familier dans leurs blogues (...), mais moi, je dis que chacun a son propre style d'écriture. » (p. 12) |
| Pour utiliser les règles de grammaire | ... |
| Pour se conformer aux consignes (nombre de mots...) | ... |
| Pour utiliser un bon vocabulaire | ... |
| Pour trouver les contenus | ... |
| 2.1.3. Le développement de la compétence en écriture | <p>« En fait, la lecture et l'écriture, j'ai vraiment eu une évolution depuis ma naissance, au début je peux pas vous avoir la certitude que c'était ma branche préférée, mais avec le temps, ce que je trouve pour la lecture et l'écriture, c'est que ça se développe, tsé, au début on pense qu'on n'est pas bon quand on écrit, puis plus qu'on avance, plus que le monde remarque peut-être qu'on a quelque chose que les autres n'ont pas, mais moi, je trouve que ça aussi, ça m'a aidée parce que tu dis : il y a quelque chose de spécial quand j'écris, c'est moi qui fais traverser les autres personnes en tant que lecteurs dans mon monde, fait que je trouve ça... » (p. 4)</p> <p>[Manière différente] « (...) comme pour l'écriture (...), ça serait plus comme une technique (...) pour écrire le «a» de cette manière ma mère va me dire, écris-le de cette manière-là, puis le professeur (...) dit : ah! Tu pourrais l'écrire de cette façon-là, ou moi, j'ai trouvé une façon de l'écrire comme ça, fait qu'en même temps, développer une habitude d'écrire (...) le graphisme (...). » (p. 16)</p> <p>« [devoirs pour l'école/ améliorer l'écriture] (...) c'est vraiment la première fois qu'on a pu écrire, c'est avec les devoirs (...), au début quand j'étais au primaire (...), j'écrivais pas des textes pour le plaisir parce que je voyais pas d'intérêt d'en écrire, et plus qu'on avançait dans le temps, plus que les enseignants demandaient d'écrire des textes, puis il se met à corriger, puis il fait ses commentaires, puis on fait développer, il part de nos textes qu'ils soient un peu plus meilleurs (...). » (p. 16)</p> <p>« Bien sûr [commentaires du prof/amélioration écriture], ça dépend des professeurs, il y a des professeurs qui vont plus avoir tendance à voir ce que tu fais, puis il y en a d'autres qui vont essayer de prendre une belle phrase que t'as dit, (...) la développer et te dire : tu aurais pu la dire de cette manière-là, (...). C'était vraiment parfait, moi c'est plus ça qui m'accroche, que si quelqu'un me dit, tu ne l'as pas fait de la bonne forme, ou qui essaie de me donner des éléments pour améliorer mon écriture. » (p. 16-17)</p> <p>« C'est sûr qu'il y a différentes sortes de critiques (...) les critiques par rapport aux fautes d'orthographe, c'est essentiel (...). Si un professeur ne corrigerait pas de fautes d'orthographe, aujourd'hui, je ne vois pas comment je pourrais écrire sans</p> |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
|---------------------|---|
| | <p data-bbox="560 233 1430 365">fautes (...). Mais il y a une critique dans le sens où tu essaies de détruire ce que tu as fait, détruire un peu le monde, ça j'ai un peu plus de la misère avec ça, mais ça dépend là, il n'y a pas de critique extrême que j'ai déjà reçue, mais il y a toujours un juste milieu. » (p. 17)</p> <p data-bbox="560 407 1430 680">« [Écrire aide à mieux écrire à l'école] Beaucoup plus au primaire parce que moi j'ai toujours été habituée à faire des textes beaucoup plus longs qu'en deux-cents mots. J'en faisais 300 (...) pendant qu'il y en a qui en écrivent 100. Puis d'après moi, ils devraient plus augmenter les mots (...) moi, je suis incapable d'écrire avec 100 mots (...). C'est même pas une introduction pour moi là. Donc, quand t'es en première année, en deuxième année, c'est bien d'écrire 100 mots, mais quand tu commences à avoir des opinions, puis à savoir de quoi tu parles, (...) 100 mots, c'est (...) vraiment [pas] assez. » (p. 20)</p> <p data-bbox="560 722 1430 890">« l'écriture pour moi, en fait plus tu écris plus que tu deviens meilleur, (...) que ça soit à la maison, à l'école, (...) autant que tu te fies sur des connaissances pour écrire, ou tu te fies vraiment sur toi-même, sur ton monde pour écrire. Moi, je trouve que ça va vraiment avec l'habitude que tu écris, à un moment, ça devient naturel, dans le fond plus tu écris, plus tu deviens naturellement meilleur. » (p. 20)</p> <p data-bbox="560 932 1430 1100">[personnes et moyens pour apprendre à mieux écrire et à lire] « il y a bien écrire et bien savoir utiliser son vocabulaire. Il y en a qui écrivent de bons textes techniques, mais ça veut rien dire (...), mais il y en a (...) comme je parlais tantôt de philosophes, (...) qui vont donner des idées en même temps que d'écrire leur texte. Avant, c'est comme si t'aurais une double pensée. » (p. 20)</p> <p data-bbox="560 1142 1430 1373">« c'est sûr que dans la base il y a le professeur de français qui vraiment devrait être le modèle dans sa façon de parler, dans sa façon d'écrire (...) donc un prof de français nous donne un document (...), les fautes, vraiment ça ne devrait pas arriver. Mais il y a aussi des fois que ce soit le professeur d'histoire qui nous demande d'écrire des textes, lui, il nous donne des documents, des textes à lire, il devrait pas avoir des fautes, en fait tous les professeurs qui nous parlent ne devraient pas avoir des lacunes, en français. » (p. 20)</p> <p data-bbox="560 1415 1430 1772">[le prof de français n'est pas le seul responsable] « C'est vrai, (...) les professeurs pour la plupart d'entre nous, c'est un peu nos modèles (...) peut être moins pour des jeunes d'aujourd'hui, au primaire (...) la maîtresse d'école, c'est elle qu'on respecte et qu'on fait pareil, comme si la professeure, en avant s'exprime mal, moi j'aurais tendance à m'exprimer mal, même si, dans le fond, c'est elle qui donne l'exemple; le professeur d'éducation physique, (...) c'est sûr qu'il ne parle pas le français, (...) mais quand il donne des documents, il faut qu'on les comprenne (...), ce n'est pas la faute du prof de français, si on ne sait pas vraiment bien écrire, mais dans ce cas là, ça serait bien de bien parler.. » (p. 21)</p> <p data-bbox="560 1814 1430 1871">« [Ateliers d'écriture/développement de l'écriture] c'est sûr qu'on ne peut pas plaire à tout le monde, (...) c'est sûr s'il y a 30 élèves dans la classe et que, ils vont y</p> |

| | |
|--|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
| | avoir deux ou six qui aiment écrire, il y en a six qui n'aimeraient pas, il y en a six qui vont être du genre indécis qui le font seulement parce que c'est demandé (...) à l'école. Puis, en développant l'écriture dans une classe, il va peut-être y en avoir un déclic qui va se produire, comme, il se produit un peu plus jeune puis ça va peut-être les pousser. Ça dépend vraiment de l'individu. » (p. 26) |
| 2.1.4. Définition de la compétence en écriture | ... |

Tableau 2.2 – Compétence des élèves déclarées en lecture

| | |
|---|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
| 2.2.1. Compétence en lecture | |
| <u>Fiche</u> : compétence en lecture | ... |
| Pour prélever de l'information | [Rôle de la bibliothèque] « (...), mais plusieurs des adolescents [...] se tournent sur Internet, mais je trouve ça un peu dommage parce qu'il y a tellement d'informations que tu ne trouverais pas sur Internet. Puis sur Internet (...) n'importe qui pourrait marquer n'importe quoi. Moi, je pourrais faire partir un site Internet puis (...) parler de la période antique en 1640, puis dire n'importe quoi, puis il y en a d'autres (...) vont visiter mon site, puis dire j'ai trouvé ça dans tel site, et c'était même pas vrai (...) si ce qu'il y avait sur Internet s'avérait genre vrai, on pourrait vraiment se fier sur Internet (...) » (p. 18) [Proposition] « peut-être avant de publier un site, il faudrait qu'il y ait un comité (...) qui lirait l'article que tu produis, puis avant que ça soit publié, ce sera eux qui donneraient l'autorisation à ton serveur Internet pour le mettre sur Internet, mais je pense, il y en a déjà qui font ça comme Wikipédia, tu leur envoies un article, parce qu'il y a toujours moyen pour modifier ce qu'on écrit, donc tu leur envoies l'article et ils le lisent, ensuite, si ça s'avère que c'est vrai ce que tu leur dis, ils vont le publier sinon, ils te le renvoient (...) je trouve ça intéressant. » (p. 18) |
| Pour comprendre et interpréter les textes | ... |
| Pour apprécier les textes | ... |
| Pour distinguer le fait d'une opinion | ... |
| Pour reconnaître la structure d'un texte | ... |
| 2.2.3. Le développement de la compétence | « Bain, en fait, apprendre à lire, ça m'a vraiment pris beaucoup de temps parce que j'avais un peu de la misère avec mes syllabes et tout, mais ma mère, qu'est-ce qu'elle a pu nous aider, c'est vraiment la persévérance, donc à chaque soir, il fallait... c'était comme une leçon; à chaque soir, il fallait lire cette page-là. Plus t'avançais, plus qu'il fallait que tu lises des livres, puis qu'est-ce qui m'a aussi aidée? C'est que j'étais inscrite à des clubs de lecture comme aux bibliothèques, ça s'appelle <i>Croc-livres</i> , puis j'ai vraiment apprécié, car ça se déroulait pendant l'été. Puis pendant une semaine, il fallait que tu lises un livre, puis à la fin de la semaine, tu allais voir la bibliothécaire, puis, elle va te poser des questions, puis à partir de tout cela, tu pouvais gagner des prix (...) c'était ça qui m'a motivée parce qu'à chaque fois je pouvais dire : ah je pourrais gagner un prix! » (p. 3) |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
|---|--|
| | <p>« En fait, la lecture et l'écriture, j'ai vraiment eu une évolution depuis ma naissance, au début je peux pas vous avoir la certitude que c'était ma branche préférée, mais avec le temps, ce que je trouve pour la lecture et l'écriture, c'est que ça se développe, tsé, au début on pense qu'on n'est pas bon quand on écrit, puis plus qu'on avance, plus que le monde remarque peut-être qu'on a quelque chose que les autres n'ont pas, mais moi, je trouve que ça aussi, ça m'a aidée parce que tu dis : il y a quelque chose de spécial quand j'écris, c'est moi qui fais traverser les autres personnes en tant que lecteurs dans mon monde, fait que je trouve ça... » (p. 4)</p> <p>« Je connais qui n'aiment pas lire, (...) qui n'aimeraient jamais lire, quoiqu'on fasse, mais il y en a d'autres qui pas facilement influençables, mais qui vont comme découvrir quelque chose, sous un autre angle que si tu ne l'auras pas montré, ils ne se seraient pas nécessairement forcés pour (...) relier ce plaisir-là à quelque chose. » (p. 26)</p> <p>[Moyens pour maintenir le désir de lire et d'écrire et développer des capacités meilleures d'écrire et de lire] « (...) moi c'est sûr à la fin de l'école (...) c'est sûr que j'arrêterai pas parce que je peux pas arrêter, dans le fait qu'est-ce qui va me pousser à continuer pour lire de plus en plus, c'est de faire quelque chose, je lis un livre puis à la fois je me force à le résumer, moi je trouve que ça m'aiderait (...) à synthétiser qu'est-ce que j'ai compris, puis retenir ce que j'ai lu (...). Aussi peut-être aller dans beaucoup de clubs de lecture, où on peut s'impliquer (...) à l'école, c'est que, ils se mettent en groupe, puis catégorisent les classes, ils font des coups de coeur, l'écriture de signes et résumés de livres. (...) C'est vraiment un monde, (...) dans mon cas, tu peux pas vraiment développer qu'est-ce que tu sais déjà faire, aimer plus qu'est-ce que tu lis et pousser à aller plus parce que si c'est pas toi qui pousse, il n'y a personne qui peut te pousser en arrière. Moi, ma mère c'est fini là, elle ne me poussera plus à lire et à écrire, elle a fait son bout de chemin, puis moi je trouve que c'est à moi cette responsabilité de continuer à lire et à écrire. » (p. 26-27)</p> |
| 2.2.4. Définition de la compétence à lire | ... |

Tableau 2.3 – Satisfaction quant à ce qui a été appris au primaire et au secondaire

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
|---------------------------------|---|
| Satisfaction pour le primaire | ... |
| Satisfaction pour le secondaire | ... |

Question de recherche 4 : Les élèves ont-ils conscience du niveau de littératie exigé par la société et cela influence-t-il leur motivation à développer leurs compétences langagières?

Tableau 4.1. Les représentations sur la lecture et l'écriture

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
|---------------------|---|
|---------------------|---|

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
|---|--|
| 1.1.4.1. Les représentations sur l'écriture | |
| Utilités de l'écriture à l'école | ... |
| Importance de l'écriture à l'école | ... |
| Utilités de l'écriture dans la vie professionnelle future | ... |
| Importance de l'écriture dans la vie professionnelle future | ... |
| Utilités de l'écriture dans la société | ... |
| Importance de l'écriture dans la société | <p>« Mais, c'est un rôle essentiel, sans lecture et écriture, moi je dis qu'on ne peut pas aller vraiment loin dans la vie là, je me mets à la place de ceux qui sont analphabètes, puis je sais pas comment ils peuvent faire là, tu te promènes dans la rue, t'as besoin de la lecture, tu vas comme maintenant à l'entretien, si je savais écrire ou la lecture, ça y irait mal, justement, justement. Juste aller à l'école, puis je m'imagine pas t'es devant un examen, tu ne sais pas lire, tu ne sais pas écrire, c'est comme une impossibilité dans ma tête, c'est beaucoup trop important, c'est tellement une richesse là que ça soit, là, on parle du français, mais que ça soit dans les autres langues aussi, savoir comment écrire, puis parler, moi je trouve ça vraiment intéressant. » (p. 9)</p> <p>« [Moyens d'extériorisation exactement] (...) en fait ça s'explique pas vraiment physiquement, mais à un moment donné au début j'avais beaucoup de misère à faire des textes construits, ça voulait dire quelque chose dans le fond, que ça suivait, mais maintenant, c'est comme naturel, dans ma tête c'est spontané, fait que c'est pas ça qui après se passe, puis ça va de fil en aiguille, après il faut terminer mon texte. » (p. 9)</p> |
| 1.1.4.2. Les représentations sur la lecture | |
| Utilités de la lecture à l'école | ... |
| Importance de la lecture à l'école | ... |
| Utilités de la lecture dans la vie professionnelle future | ... |
| Importance de la lecture dans la vie professionnelle future | ... |
| Utilité de la lecture dans la société | <p>« La lecture, moi je trouve que c'est ce qui développe un peu notre savoir, notre imagination, parce que, quand on est petit, parce que moi j'ai des petits frères, puis je leur fais la lecture, puis tu vois dans leurs yeux qu'est-ce qu'ils voient, qu'est-ce que ça peut, le monde qu'est-ce que ça les transporte, ça les transporte en fait, puis moi, la lecture, qu'est-ce que ça apporte, aux différents styles, moi je trouve que chaque lecture peut nous apporter quelque chose de bien en retour. » (p. 1)</p> |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
|--|---|
| | <p>[Écrire à l'école] « Beh, le fait d'écrire, comme on l'avait dit tantôt, c'est dans la vie, en société comme on pourrait dire, tu pourrais pas aller n'importe où sans savoir écrire, beh, c'est pas que c'est mal vu, c'est que ça te ferme des portes un peu, c'est pas... et puis, en même temps, il te manque vraiment quelque chose si tu ne sais pas écrire, d'après moi. » (p. 13)</p> <p>[ne pas savoir écrire] « Ça ferme des portes dans le sens (...) est-ce que tu pourrais faire un travail de secrétaire si tu ne sais pas écrire? (...) recevoir des commandes, les classer (...) travail de bureau (...) médecin (...). Est-ce que je pourrais trouver un nom d'instrument dans un catalogue? » (p. 13)</p> <p>[Savoir écrire dans la société] « (...) lire ou écrire, c'est la base de la société parce que l'écriture et la lecture (...) c'est comme des moyens de communication. Puis les premières sociétés se sont fondées sur ça (...), les premières communications. Sans communication (...) la société ne peut pas avancer. (...) ça ne servirait à rien, si on n'est pas capable de se comprendre à ce moment-là. (Q.59 : reformulation). » (p. 14)</p> <p>[Écriture, la lecture et à la réussite] « Certainement, (...) la réussite dans le fond, plus c'est nous qui la créons, c'est nous qui fait qu'on puisse y accéder. Puis, l'écriture et la lecture, c'est un moyen d'y arriver. » (p. 14)</p> |
| Importance de la lecture dans la société | « Mais, c'est un rôle essentiel, sans lecture et écriture, moi je dis qu'on ne peut pas aller vraiment loin dans la vie là, je me mets à la place de ceux qui sont analphabètes, puis je sais pas comment ils peuvent faire là, tu te promènes dans la rue, t'as besoin de la lecture, tu vas comme maintenant à l'entretien, si je savais écrire ou la lecture, ça y irait mal, justement, justement. Juste aller à l'école, puis je m'imagine pas t'es devant un examen, tu ne sais pas lire, tu ne sais pas écrire, c'est comme une impossibilité dans ma tête, c'est beaucoup trop important, c'est tellement une richesse là que ça soit, là, on parle du français, mais que ça soit dans les autres langues aussi, savoir comment écrire, puis parler, moi je trouve ça vraiment intéressant. » (p. 9) |
| 1.1.4.3. Les liens entre écriture et lecture | |
| Les liens positifs entre lecture et écriture | <p>« C'est sûr que ça pas aidé là, moi j'ai toujours aimé mieux écrire que lire, parce qu'écrire, ça provient de toi, mais pour écrire, il faut d'abord savoir lire, puis analyser la lecture. » (p. 2)</p> <p>« Mais en fait, ça dépend pour les gens, il y en a qui vont y aller pour, enfin, ça dépend pour la source que tu viens chercher, si tu viens pour une recherche, ça va être des livres précis, mais disons que toi tu viens parce que tu t'ennuies plus dehors, puis là, tu veux trouver un bon livre, donc ça dépend un peu des champs d'intérêt, mais je trouve que la bibliothèque renferme tellement d'informations que tout le monde peut trouver son compte là. Que l'on soit petit, grand ou n'importe quoi qu'on veut faire. » (p. 5)</p> <p>« [Si c'est la même chose pour la lecture] Pas exactement, (...) parce que pour la lecture (...) ça peut te transporter dans beaucoup d'émotion en même temps, tandis</p> |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
|--|---|
| | <p>que l'écriture, ça provient de toi, puis il faut comme que tu l'extériorises, fait que c'est pas exactement les mêmes sentiments. » (p. 9)</p> <p>[Relation entre la lecture et l'écriture] « (...) À l'école, (...) le meilleur que je peux donner, c'est le texte argumentatif ou la dissertation, parce que pour faire une dissertation, il faut que t'aïlles lire un livre avant, puis en lisant le livre (...) tu vas pouvoir un peu synthétiser (...) ce que tu as lu dans ton livre en dissertation. (...) moi je trouve qu'il y a un lien avec ça, il faut que ça soit argumentatif, tu lis un texte, tu lis plusieurs documents, puis après, il faut que tu prennes position, donc je suis pour ou je suis contre, puis c'est à partir de ce texte-là que tu vas pouvoir construire un autre texte en fait. » (p. 21)</p> <p>[Construire un autre texte] « (...) c'est en lisant le texte, il faut que ce soit divisé dans l'époque, la manière dont il a été écrit, le lieu (...), c'est basé sur l'analyse, (...) on lit un roman, on trouve (...) un élément historique (...). Il parle d'un lieu puis après, on peut écrire tout ce qu'on a compris (...). On fait comme un résumé, dans un autre texte, au lieu de lire le livre de 600 pages, je pourrais lire ton document [livre, éditorial...], comme le professeur qui fait le document, puis on comprend en général, qu'est-ce qui se passerait dans l'histoire (...) » (p. 21-22)</p> |
| Les liens négatifs entre lecture et écriture | ... |

Tableau 4.2. – Les conditions qui favorisent la motivation pour l'écrit⁶⁵

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Cécile |
|---|---|
| <i>Les élèves seraient plus motivés si le français était évalué dans toutes les disciplines</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés s'ils connaissaient mieux les exigences du milieu du travail</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés si les exigences pour l'admission au cégep et à l'université étaient plus élevées</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés si la correction des erreurs était plus sévère.</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés s'ils connaissaient mieux la situation du français au Québec.</i> | ... |

⁶⁵ Les enseignants ont été interrogés sur les conditions qui pourraient motiver les élèves à apprendre le français. Nous souhaitons voir si les élèves mentionnent l'un ou l'autre de ces éléments.

Grille d'analyse thématique des entretiens 3 : Céleste

Question de recherche 1 – Comment les élèves se représentent-ils la discipline *français*?

Section 1.1. – Que fait-on en *français* au Québec?

Tableau 1.1.1. Propos généraux sur la discipline *français*

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
|--|--|
| 1.1.1.1. La place du <i>français</i> parmi les disciplines scolaires | ... |
| 1.1.1.2. Temps consacré au <i>français</i> en dehors des cours de français | ... |
| | « L'école c'est la chose la plus importante, (...) je n'imagine pas sans avoir de cours de math à l'école. (...) Tous les élèves chialent (...), mais on finit toujours par apprendre des choses, on ne peut pas avancer dans la vie (...) avoir un job (...) des enfants, si on ne va pas à l'école et on ne suit pas des cours de "FPS", tu ne sauras jamais si tu as (...) MTS, si tu as le sida, mais tu en as entendu parlé si tu t'en es fait enseigner, (...) sur cela tu vas le savoir (...), j'ai tellement de choses qui me restent à apprendre là, moi je voudrai aller à l'école le plus longtemps que je peux. » (p. 8) |

Tableau 1.1.2. Les pratiques d'écriture

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
|--|---|
| 1.1.2.1. Les pratiques d'écriture en français | |
| Les textes écrits | ... |
| Pratiques de révision et de correction des textes | ... |
| 1.1.2.2. Les représentations sur les pratiques d'écriture en français | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques d'écriture | ... |
| Appréciation des pratiques d'écriture | [Qu'est-ce que tu trouves bien de l'écriture pour l'école?] « C'est écrire des textes en français. [...] Les autres, morale, histoire, c'est plus en mathématiques où c'est moins le fun à écrire, puis moi j'aime écrire dans tous les cours en particulier en français. [Et tu dis c'est le fun d'écrire en mathématiques, pourquoi?] Ah en mathématiques, c'est moins le fun. [Ah c'est moins le fun, parce que c'est des chiffres, c'est pas la même chose, écrire des chiffres et écrire des lettres c'est pas la même chose.] » « (...) j'aime beaucoup écrire des contes, des articles de journal, des textes sur la vie (...) les animaux, la nature ou sur la vie, je trouve ça drôle, sur les pays (...) je suis très ouverte pour le texte. Les seuls textes que j'aime pas c'est quand c'est une opinion que moi je suis contraire, comme on avait un texte obligé en français sur les animaux de laboratoire, et moi j'ai pas été capable d'écrire un texte (...), c'est pour les produits testés sur les animaux, et moi quand c'est un texte que j'aime pas (...), je suis pas capable d'écrire. J'ai vraiment de la misère. » (p. 11) « Quelqu'un qui m'oblige à écrire un texte, je suis pas d'accord avec le sujet je serais pas |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
|---|--|
| | <p>capable d'écrire. [...] Tu écris ce que t'as envie, et quand il vient dire quelque chose que t'es contre, c'est pas le fun à écrire. [A l'école, écrire sur un sujet qu'elle n'aime pas] Non (...), je déteste ça. » (p. 11)</p> <p>[Exprimer ton opinion] « Oui, ça oui, mais quand il faut donner nos arguments, pour, admettons là que le texte est les animaux de laboratoire, il faut que tu mettes les arguments pour être pour, et j'en ai pas d'arguments (...) j'aimerais pas ça. »</p> <p>[Écriture pour l'école/écriture personnelle] Par exemple, les livres de grammaire m'aident beaucoup, mais pas sur mes textes, ces choses là sur ce que moi j'écris ça m'aide pas, parce que j'écris des choses très (...) agréables, ce que j'écris ça sort de loin là, j'écris mes pensées, je me défoule sur une feuille de papier (...) je le fais par moi-même, l'école (...) pour moi, ça l'aide pas nécessairement pour l'écriture. »(p. 13)</p> <p>[Rôle de l'écriture à l'école] « C'est apprendre à appliquer les règles de grammaire. Quand tu apprends justement les règles de grammaire, ça sert à pratiquer, (...) tu mets tes techniques en valeur. » (p. 13)</p> <p>[Mettre ses techniques en valeur], « (...) quand on est jeune, on apprend à conjuguer les verbes, mettons le verbe aimer(...)le temps pour l'écrire, c'est mettre toutes les techniques que le prof t'a montrées, l'écrire puis le visualiser tout le temps, donc pour moi le français c'est la grammaire qu'il donne, ça t'apprend à bien écrire et au bon sens, mais ça l'apprend pas à changer ton écriture, je veux dire dans le sens à composer tes phrases. (...) Moi ça ne m'a pas beaucoup aidée, car je trouve qu'une fille qui va bien structurer ses phrases (...), mais (...) ça l'aide beaucoup les gens, mais pas pour moi. » (p. 13-14)</p> |
| Utilité des pratiques d'écriture en <i>français</i> pour les autres disciplines scolaires | « Ah, non j'écris pas vraiment mieux parce que je me réfère à ce que moi j'écris, mettons la veille, donc, non ça m'aide pas parce que je ne réfère pas aux trucs qu'on montre à l'école, je me réfère au texte que j'ai pu écrire (...), donc je me réfère tout le temps à moi même, c'est jamais nécessairement l'école en particulier qui m'a montré ça, c'est tout le cheminement que j'ai fait à lire et à écrire (...). »(p. X) |
| 1.1.2.3. Les pratiques d'écriture dans toutes les disciplines | |
| Textes écrits | <p>[Écrire sur ce qu'elle vit, sur ses sentiments] « Oui, et comme là, je fais exactement un projet sur les sectes (...) ici à l'école, un projet de sept pages (...) sur justement la secte que j'ai choisie là. Parfois, j'écris beaucoup sur ce que je lis. » (p. 8)</p> <p>« Bien, je vais chercher beaucoup (...) d'informations sur Internet, c'est les seules fois où je suis sur Internet (...), je vais chercher des manuels, c'est beaucoup (...) de la recherche. J'ai montré par moi-même, je lis beaucoup (...) de livres, sur ce que je fais peu importe que ce soit un roman, une fille qui est incluse dans une secte, là j'ai lu récemment, <i>il faut sauver Sara</i>, c'est une jeune fille qui est dans une secte (...) puis il fallait que je lis des livres, je vais chercher des trucs sur Internet (...)» (p. 9) “[Internet] c’est de la recherche. » (p. 9)</p> |

| | |
|---|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
| | <p>« Mon dieu, pour l'écriture au moins 12 heures par jour. [...] J'écris énormément, mais je fais à l'école 5 heures, je dois consacrer à peu près dix heures juste pour écrire. » (p. 9)</p> <p>[Temps consacré à l'écriture à l'école] « L'écriture pour l'école? 10 heures par jour. » (p. 10)</p> <p>[Écriture pour l'école] « (...) j'en fais moins parce que je fais moins de devoirs sur l'écriture (...) c'est rare que par moi même je vais écrire sur une matière (...) à l'école. (...), sauf que quand on a des examens de fin d'année comme présentement j'en fais beaucoup, je dois faire une heure et demie par soir pour écrire pour l'école, en temps normal quand on est pas en session d'examen (...), j'irai pas chercher un ancien texte en français pour écrire quelque chose (...) pour l'école j'en fais moins, car on en a moins à faire, par moi même je fais beaucoup. » (p. 12)</p> |
| Pratiques de révision et de correction des textes | ... |
| 1.1.2.4. Les représentations sur les pratiques d'écriture menées dans toutes les disciplines | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques d'écriture | [Articles de journaux à écrire plus souvent] « Parce que tu peux parler de n'importe quoi, tu peux parler de ce que tu as entendu parler à New York ou au Mexique ou de ce que tu as vu hier (...) tu peux mettre une anecdote (...) tu peux toujours sortir là ce que tu veux. » (p. 14) |
| Appréciation des pratiques d'écriture | <p>[Devoirs pour l'école et écriture] « Non pas beaucoup, parce que la plupart des devoirs, ce que j'ai c'est écrire un mot, c'est rare que j'ai à écrire avec de longues phrases, non ça ne m'aide pas nécessairement, les devoirs à l'école non. » (p. 14)</p> <p>[Un exemple] « Par exemple la matière qu'on a plus de devoirs c'est les mathématiques, les mathématiques c'est juste des chiffres qu'on a à écrire, donc ça (...) l'aide pas, en physique c'est des chiffres et quelques mots, ça l'aide pas non plus, mais en français on n'a jamais de devoirs, on le fait en classe, donc en dehors de l'école, on aura rarement quelque chose qui aide le français. » (p. 14)</p> <p>[Écrire à l'école] « Je ne suis pas heureuse dans ce texte-là (...) j'écris ce texte-là parce que je dois l'écrire; je vais l'écrire et moi ça ne me fait pas du bien de l'écrire (...). » (p. X)</p> <p>[Sentiments] « (...) c'est rare que je suis énormément motivée à écrire un texte à l'école parce que les sujets ne m'intéressent pas (...) je l'écris pour avoir de bonnes notes, mais (...) moi ça ne m'a pas fait du bien de l'écrire, c'est un texte à écrire, c'est je ne le prends pas à coeur joie, je prends comme un texte à écrire, c'est juste ça. » (p. X)</p> |
| 1.1.2.5. Les pratiques d'écriture personnelles | |
| Textes écrits | <p>« [Bibliothèque/motivation et désir d'écrire] L'écriture, j'écris énormément, comme moi et mon copain ça fait deux ans que je suis avec un garçon (...), puis à tous les jours on doit s'écrire (...) deux ou trois lettres on s'écrit, n'importe quoi, donc l'écriture je suis très proche de ça. » (p. 7)</p> <p>« [Elle et son copain, moyen d'écriture] On s'écrit des lettres et des poèmes. Et</p> |

| | |
|---------------------|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
| | <p>aussi des pensées de notre journée (Q.37 éliminée, car elle continue la Q.36) » (p. 7)</p> <p>« Non, je déteste l'Internet parce que je ne comprends rien à l'Internet (...), le monde écrit tellement mal sur l'Internet (...) je n'aimerais pas écrire comme sur l'Internet. » (p. 7)</p> <p>[Si elle essaie de bien écrire] « (...) admettons que j'écris une lettre à Pierre Simon ou peu importe qui, je la corrige. Je fais tout le temps bien attention à une écriture que je donne, une belle ambiance. » (p. 7)</p> <p>[Retour sur le texte] « (...) j'écris mon texte, je corrige, je fais tout le temps une belle ambiance, je fais ça en paragraphes, puis je fais pas ça tout "croche" (...), c'est sûr que MSN je suis pas capable. » (p. 7)</p> <p>« Pour moi, personnel, c'est environ 4 heures par jour, à peu près et moi, pour des lettres à peu près 4 heures par jour. [moments pour écrire] Peu importe quand, des fois j'écris assise dans mon bain, des fois j'écris dans mon lit, des fois j'écris dans la salle à manger, des fois j'écris à l'école, des fois je le fais n'importe quand, peu importe où, que ça soit en dedans, il faut tout le temps que j'ai un papier, un crayon dans ma sacoche, comme j'ai tout le temps un petit calepin, j'en ai un, il faut tout le temps que j'écrive quelque chose. » (p. 9)</p> <p>« Des fois (...) j'écris beaucoup ce que le monde dit comme réaction, des fois quelqu'un dit une blague, une remarque que je trouve vraiment belle, je va l'écrire, des fois je vois, admettons des pancartes marquées de belles phrases, des réflexions je vais l'écrire, des fois je me suis chicanée avec mon copain je vais l'écrire, des moments quand j'ai une bonne note je vais l'écrire à moi-même, j'écris à ma mère des lettres (...) » (p. 10)</p> <p>« J'ai des journaux intimes depuis que je dois avoir 4 ans et je les ai toutes encore. [...] Bien quand j'étais petite (...), je les [journal intime] perdais, je m'en vais m'en acheter d'autres, mais aujourd'hui, il est toujours en dessous de mon oreiller (...), puis il ne faut pas que personne touche à mon journal intime (...), c'est ma vie mon journal intime, l'écriture c'est ce qui compte le plus pour moi, donc personne ne peut jamais toucher à mes choses de l'écriture (...). (p. 10) « le journal intime [sert] C'est à me libérer, à tout ressortir ce que j'ai en dedans(...), mais ça fait juste sortir ce que j'ai en dedans. » (p. 10)</p> |
| Buts de l'écriture | ... |

Tableau 1.1.3 Les pratiques de lecture

| | |
|--|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
| 1.1.2.1. Les pratiques de lecture en français | |
| Textes lus | [livres cherchés pour le français à la bibliothèque] « (...) c'est des romans, c'est des |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
|---------------------|--|
| | <p>petits romans, (...) comme par exemple la courte échelle (...) c'est des petits romans là des petites histoires. » (p. 15) [Elle dit que ces romans font partie du programme.]</p> <p>« J'ai vraiment pas aimé le livre [livre au programme], donc je crois qu'on devrait faire voter les élèves (...) au début de l'année et donner plusieurs choix parce que nous n'avons qu'un choix et le livre était désagréable, c'es comme un livre que tout le monde a aimé. Si le prof arrive au début de l'année avec sept pochettes de livres, et voter,... une semaine pour visionner, là (...) on serait plus motivé peut être, le roman serait que nous qui l'ont choisi en majorité. » (p. 15)</p> <p>[Idée de voter au début de l'année pour le livre à lire pendant l'année] « Non vraiment le programme de l'année pour la note scolaire, (...) tous les livres qu'on a lus (...) c'était pour une note scolaire (...) la personne choisit puis tout le monde a le même roman (...) il [l'enseignant] donne, mettons 7 choix, puis la majorité l'emporte, donc on a tous le même roman et le professeur fait des questions, (...) comme ça tous les élèves seront motivés puisque c'est nous qui avons choisi le roman entre les sept qui nous plaisaient le mieux. Des élèves d'une classe qui voient que la majorité l'a lu (...) ne peuvent pas ne pas suivre le monde et ne pas aimer ça. Donc je pense qu'on devrait tout le temps faire un vote de la première année, au secondaire 5e ou à l'université, jamais imposer une sorte de livre, les gens vont être démotivés à lire ce livre (...)tu ne peux pas te forcer à aimer quelque chose que tu n'aimes pas (...). » (p. 15-16)</p> <p>[Est-ce qu'il arrive qu'un enseignant, à part ce qui est au programme, de proposer la lecture d'un roman que vous avez lu, un petit résumé?] « J'ai pas fait ça cette année, j'ai peut être fait ça en secondaire, 2 ou 3 (...). Vraiment le fun (...) parce que (...) tu t'inspires du livre que tu as lu, qui t'a frappé dans ta vie (...) je prends par exemple quelqu'un qui aime juste lire les bandes dessinées, si t'a le choix d'écrire sur quelque chose que t'as lu, il va avoir du fun à écrire sur sa BD (...), ça c'est un projet que tout le monde aime...tout le monde a toujours lu au moins un livre, tout le monde, même quelqu'un qui a lu un livre pour rire, c'est tout le temps le livre qui t'a frappé, donc, le choix de livre pour lire (...), ça motive énormément le monde puis c'est le fun, lire et écrire sur ce livre. »(p. 16)</p> <p>[voter pour genre de livre] « (...) Des biographies sur des personnes qui ont marqué l'univers (...) comme Bob Marley ou les Beatles, Elvis ou Marilynne Monroe ou sur des gens qui ont vraiment marqué la vie de tout le monde. Et sur des vedettes (...). » (p. X)</p> <p>« Ils [écrits à l'école] se ressemblent, par exemple un roman de la courte échelle, après, (...) un roman de la même série, par exemple, admettons qu'on prend un roman policier, on va avoir tout le temps un roman policier ou quand on a un roman d'amour, on va tout le temps avoir un roman d'amour. (...) Je ne sais pas pourquoi, mais toutes les années, tout le temps (...) c'est toujours un bouquin de la même catégorie. » (p. X)</p> |

| | |
|--|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
| | [Changement à l'école] « (...) moi j'aimerais qu'on nous donne des thèmes sur (...) les animaux, les pays, (...), ça peut pas être ça à l'école, car c'est des histoires qui font que les gens avancent d'après moi, on pourrait pas donner des trucs que moi j'aime, sont vraiment basés sur des livres, sur des petits contes (...) c'est sûr que j'aimerais lire, mais quand c'est toute l'année c'est la même chose enfin, c'est désagréable, on a hâte que l'année finisse pour changer là. » (p. X) |
| 1.1.2.2. Les représentations sur les pratiques de lecture en français | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques de lecture | [temps réservé à la lecture/ temps réservé à l'écriture à l'école] « (...) c'est à peu près pareil, car on est tout le temps en train de lire les 15 minutes à (...) l'école (...). Donc c'est à peu près pareil, oui on a à peu près autant d'écriture que de lecture. » (p. X) |
| Appréciation des pratiques de lecture | ... |
| Utilité des pratiques de lecture en <i>français</i> pour les autres matières scolaires | ... |
| 1.1.2.3. Les pratiques de lecture dans toutes les disciplines | |
| Textes lus | ... |
| 1.1.2.4. Les représentations sur les pratiques de lecture dans toutes les disciplines | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques de lecture | ... |
| Appréciation des pratiques de lecture | « Et imposez-moi pas de lire un texte que je n'aime pas (...). » (p. 11) [Plaisir dans les écrits à l'école] « Ah non (...), c'est différent, et ça dépend, en secondaire 3 ou 4, comme cette année on a souvent des sujets qui se ressemblent beaucoup, c'est pas énormément varié, (...), on a vraiment énormément de sujets qu'on écrit nous-mêmes tout le temps, c'est un petit peu plat (...) » (p. X) |
| 1.1.2.5. Les pratiques de lecture personnelles | |
| Textes lus | « (...) mon grand-père lit beaucoup de biographie sur les Beatles, sur Elvis, Marilynne Monroe, puis ma grand-mère lit des histoires d'amour, puis moi et a mère, on lit beaucoup de biographie sur les gens, on lit n'importe quoi, on lit des romans (...) Fait que dans toute ma famille, que ce soit mes arrières-grands-parents (...), mes grands-parents jusqu'à ma mère, puis mes soeurs on lit tout (...) très fort. » (p. 5) (...) « mais souvent, ce que moi et ma mère on fait, c'est que on lit mettons un livre on, puis après ils sortent le film, on va voir le film, fait que là on fait la comparaison du livre avec le film, ils ont mis ça dans le film aussi, c'est en particulier dans ces situations là [qu'on parle des livres lus], comme j'ai été voir, j'ai vu le film Moïse, j'avais été voir, j'avais lu le livre environ six fois, moi et ma mère. » (p. 5) « [exemple de livres] J'aime beaucoup les bandes dessinées policières, les livres d'amour, j'aime beaucoup les livres (...) sur les dieux, sur les sectes, sur (...) des religions, j'en lis beaucoup sur les religions, sur les biographies (...), je lis |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
|---------------------|---|
| | <p>pratiquement tout. » (p. 6)</p> <p>« Oui, énormément [fréquentation de la bibliothèque / désir et motivation de lire] parce que je me rappelle le premier temps où j'allais dans une bibliothèque, je me sortais une pile de livres que je voulais tout voir en même temps, puis c'est encore ça aujourd'hui (...) ça fait avancer, on se dit oui j'ai lu ce livre-là, fait que c'est vraiment le fun, j'aime (...). » (p. 7)</p> <p>[Genres de lecture] « Je m'achète en particulier des livres sur admettons "horror", Moïse, Séraphin (...) beaucoup sur les dieux encore, sur les sectes, plus des trucs pour apprendre, pour avancer (...), c'est tellement le fun de savoir plein de choses, sur plein de religions, tu connais un peu toutes, dans tous les pays comment ça se passe (...) j'aime ça lire sur le monde beaucoup. » (p. 8)</p> <p>[Sentiments] « (...) ça dépend, quand c'est mettons que sur ce que les autres gens des autres pays vivent, (...) ça enrage; des fois je peux jeter mon cahier par terre, je peux le lancer dans un mur, des fois ça me choque (...) parce que moi je suis très sensible aux choses des gens. Moi, un enfant par exemple qui se fait battre (...) ça me fait pleurer, mais (...) il faut que je sois au courant de ce qui se passe, mais souvent je pleure, souvent je suis heureuse, ça dépend. » (p. 8)</p> <p>« Mais là depuis un temps moins parce que je travaille, mais au moins là... mon Dieu à tous les soirs je lis un petit peu ou j'écris. » (p. 9)</p> <p>« je dois lire à peu près 4 heures par semaine, 2,4 heures, à peu près, un petit moins le temps de lire » (p. 9)</p> |
| Buts de la lecture | ... |

Section 1.2. – Que pensent les élèves des lieux communs sur la classe de français?

Tableau 1.2.1 – Propos des élèves à mettre en lien avec les énoncés du questionnaire *ÉLEF* élèves.

| Thèmes de recherche (énoncés du questionnaire) | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
|--|--|
| <i>L'évaluation n'est pas assez stricte : on laisse passer trop d'élèves en français</i> | ... |
| <i>Les enseignants exigent assez d'effort des élèves</i> | ... |
| <i>Il y a trop de répétition dans les cours de français d'une année à l'autre</i> | ... |
| <i>Dans les cours de français, on n'apprend pas beaucoup de choses</i> | ... |
| <i>Il y a trop d'élèves dans les cours de français</i> | ... |

Question de recherche 2: Que disent les élèves de leurs compétences en lecture et en écriture?

Fiche : Question posée dans la fiche d'identification de l'élève dont la réponse est explicitée par celui-ci au cours de l'entrevue.

Tableau 2.1 – Compétence générale

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
|--|--|
| <u>Fiche</u> : compétence générale déclarée | [Rôle des Apprentissages de L'écriture dans L'avenir] « je sens que je vais être une femme très (...) forte en français, grâce à moi, grâce à mon cheminement avec ma mère, grâce à mon cheminement avec les enseignants, (...) Puis je vais être une femme qui aimerait que les gens soient très bons en français, je vais aimer que mes enfants vont avoir une belle image, (...) Je suis une femme pour qui le français est vraiment important. » (p. X) |
| Raisons du succès scolaire | « [Rôle des enseignants dans le développement de son écriture et son désir de lire aussi] Franchement, c'est plus ma mère qui en a fait, les profs, ils ne m'ont pas fait nécessairement avancer dans ça, car le fait de moi-même, par moi, donc c'est pour moi, c'est pas les profs qui m'ont amenée à beaucoup écrire, à beaucoup lire, les profs ça donne les livres, t'as pas le choix de livres (...), donc, t'es tout le temps obligée à faire ce que eux te demandent, (...) moi ça ne me fait pas avancer tandis que quand j'étais à la maison (...) je faisais ce que je voulais, j'écris ce que je veux, j'écoute les films que je veux, je lis les livres que je veux, mais à l'école t'es obligé de faire ce qu'ils te demandent. Donc, moi c'est pas l'école qui m'a faite avancer, mais ça a joué un rôle important (...), peu importe, mettons que je suis journaliste et que j'ai un sujet et que je suis obligée de le faire, c'est sûr que ça va m'aider, (...). C'est sûr que les enseignants ont fait beaucoup pour moi (...). » (p. 12) |
| Représentations sur les compétences des autres | « (...) j'écris énormément pour la génération d'aujourd'hui, (...), les gens c'est rare qu'ils écrivent, puis ils prennent ça à la légère (...), mais moi j'écris tout le temps (...) donc, je me considère comme quelqu'un qui aime beaucoup (...) la lecture (...). » (p. 16) |

Tableau 2.1 – Quelles compétences les élèves déclarent-ils en écriture?

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
|--|--|
| 2.1.1. Compétence en écriture | |
| <u>Fiche</u> : compétence en écriture | [L'écriture à l'école] « Pour moi c'est facile, parce que j'écris des textes à ma mère ou à moi-même beaucoup plus difficiles. (...) » (p. 14) |
| Pour présenter correctement un travail | ... |
| Pour structurer les textes | ... |
| Pour ponctuer correctement les textes | ... |
| Pour respecter les règles de syntaxe | ... |
| Pour orthographier les mots | ... |
| Pour utiliser les règles de | ... |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
|--|---|
| grammaire | |
| Pour se conformer aux consignes (nombre de mots...) | ... |
| Pour utiliser un bon vocabulaire | ... |
| Pour trouver les contenus | ... |
| 2.1.3. Le développement de la compétence en écriture | <p>[apprendre à bien écrire] « (...) C'est à force d'écrire, (...) n'importe qui peut bien écrire, si t'écoutes et si tu veux sur ce que t'aimes, c'est sûr que ça va être beau (...) tout le monde aime écrire à sa blonde, (...) à son ami, (...) à sa mère (...) fait que tout le monde peut être bon s'il s'arrête à la chose qu'il aime faire. (...) continuer, c'est évident là. » (p. X)</p> <p>[les personnes et les moyens qui peuvent aider à écrire et lire plus] « C'est juste moi-même qui peux m'aider, moi je sais que ma mère a fait le bout de chemin qu'elle avait à faire avec moi, aujourd'hui c'est à moi de me débrouiller, c'est je veux faire les choses par moi-même, je veux apprendre par moi-même beaucoup (...), puis si j'ai besoin d'aide, je vais en chercher, je ne me gênerais pas, si admettons, il manque d'informations, je la trouve pas, je vais référer à un enseignant ou (...) à l'université, puis, mais la plus grosse des choses c'est moi qui la fais, je cherche par moi-même beaucoup, donc les gens ne peuvent pas plus m'aider que moi je peux le faire. » (p. X)</p> <p>[Cheminement] « Toute l'évolution que j'ai pu comprendre par moi-même sur l'écriture, j'ai vraiment évolué par moi-même, j'ai tellement écrit que j'apprenais tout (...) par moi-même, (...). L'école aujourd'hui, c'est le fun, c'est important l'école, et jamais je lâcherai l'école (...), mais pour le français j'ai pas besoin d'aide nécessairement (...) j'aime ça le français (rire). » (p. X)</p> |
| 2.1.4. Définition de la compétence en écriture | ... |

Tableau 2.2 – Compétence des élèves déclarées en lecture

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
|---|--|
| 2.2.1. Compétence en lecture | |
| Fiche : compétence en lecture | ... |
| Pour prélever de l'information | ... |
| Pour comprendre et interpréter les textes | ... |
| Pour apprécier les textes | ... |
| Pour distinguer le fait d'une opinion | ... |
| Pour reconnaître la structure d'un texte | ... |
| 2.2.3. Le développement de | ... |

| | |
|---|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
| la compétence | |
| 2.2.4. Définition de la compétence à lire | ... |

Tableau 2.3 – Satisfaction quant à ce qui a été appris au primaire et au secondaire

| | |
|---------------------------------|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
| Satisfaction pour le primaire | ... |
| Satisfaction pour le secondaire | ... |

Question de recherche 4 : Les élèves ont-ils conscience du niveau de littératie exigé par la société et cela influence-t-il leur motivation à développer leurs compétences langagières?

Tableau 4.1. Les représentations sur la lecture et l'écriture

| | |
|---|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
| 1.1.4.1. Les représentations sur l'écriture | |
| Utilités de l'écriture à l'école | ... |
| Importance de l'écriture à l'école | « Oui. (...) » [écrire aide à mieux écrire à l'école] [écrire aider à mieux écrire à l'école] « Oui, parce qu'à force d'écrire j'apprends les règles de grammaire par moi-même, j'apprends les choses par moi-même en allant chercher dans le dictionnaire, (...) admettons que à l'école, le professeur manque quelque chose dans la grammaire, (...) parce que je l'ai appris par moi-même, tout est déjà plus facile parce que tu l'as déjà vu en pratiquant, ou en lisant des livres. » (p. 16) |
| Utilités de l'écriture dans la vie professionnelle future | ... |
| Importance de l'écriture dans la vie professionnelle future | « (...) je veux devenir journaliste. » et pour le faire elle devra continuer à lire et à écrire » (p. 5) |
| Utilités de l'écriture dans la société | ... |
| Importance de l'écriture dans la société | ... |
| 1.1.4.2. Les représentations sur la lecture | |
| Utilités de la lecture à l'école | ... |
| Importance de la lecture à l'école | ... |
| Utilités de la lecture dans la vie professionnelle future | ... |
| Importance de la lecture dans la vie professionnelle future | « [si elle continue juste pour devenir journaliste] Non (...) que je devienne journaliste ou non, je vais toujours être une folle de la lecture, c'est sûr (...) et je vais toujours avoir de l'ambition sur la lecture. » (p. 5) |
| | [Rôle de la lecture et de l'écriture dans son métier d'avenir, journaliste] « C'est lire |

| | |
|--|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
| | le journal, écouter les nouvelles, lire des livres sur ce qui se passe dans le monde (...), tu mets tes pensées, tu dis ce que tu as entendu, ce que tu as vu, (...) donc écouter la télé, les reportages, et lire des livres sur le tsunami ou sur n'importe quoi, c'est s'informer sur la vie, et ça pour être journaliste, il faut que tu lises tout, de la politique, les hôpitaux, ce qui se passe, la "slot", t'informes tout (...) dans le monde, il faut être capable d'en parler. » (p. X) [les apprentissages qui la préparent à la vie professionnelle] « (...) tout ce que je veux faire plus tard je veux que ça vienne de moi, que moi j'ai appris, puis pas pour mettre en valeur ce que j'ai appris à l'école, mais je veux dire tout, tout du fond de moi-même (...), mes textes que je vais écrire, ça va être que moi je n'aime pas que l'école m'a appris à aimer (...). » (p. X) |
| Utilité de la lecture dans la société | ... |
| Importance de la lecture dans la société | ... |
| 1.1.4.3. Les liens entre écriture et lecture | |
| Les liens positifs entre lecture et écriture | « Oui [la fréquentation des bibliothèques/amélioration de l'écriture] parce qu'un jeune qui va regarder un livre ou deux, ne voit pas la différence, mais quand les enfants se promènent dans des rangées de livres, ça regarde les titres (...) la couverture, donc ça voit des images (...), plein de choses (...) c'est bon pour les jeunes d'aller dans les bibliothèques (...) tu vas prêter un livre par un enseignant, tu vois juste cette couverture-là, tu vas juste te baser sur celle-là, tu vas te faire une idée sur les autres. (...) je conseille aux enfants, aux adultes, aux parents, aux grands-parents d'aller toujours dans une bibliothèque. » (p. 6) |
| Les liens négatifs entre lecture et écriture | ... |

Tableau 4.2. – Les conditions qui favorisent la motivation pour l'écrit⁶⁶

| | |
|---|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
| <i>Les élèves seraient plus motivés si le français était évalué dans toutes les disciplines</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés s'ils connaissaient mieux les exigences du milieu du travail</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés si les exigences pour l'admission au cégep et à l'université étaient plus élevées</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus</i> | ... |

⁶⁶ Les enseignants ont été interrogés sur les conditions qui pourraient motiver les élèves à apprendre le français. Nous souhaitons voir si les élèves mentionnent l'un ou l'autre de ces éléments.

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Céleste |
|---|--|
| <i>motivés si la correction des erreurs était plus sévère.</i> | |
| <i>Les élèves seraient plus motivés s'ils connaissaient mieux la situation du français au Québec.</i> | ... |

Grille d'analyse thématique des entretiens 4 : Denis

Question de recherche 1 – Comment les élèves se représentent-ils la discipline *français*?

Section 1.1. – Que fait-on en *français* au Québec?

Tableau 1.1.1. Propos généraux sur la discipline *français*

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denis |
|--|--|
| 1.1.1.1. La place du <i>français</i> parmi les disciplines scolaires | ... |
| 1.1.1.2. Temps consacré au <i>français</i> en dehors des cours de français | ... |

Tableau 1.1.2 Les pratiques d'écriture

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denis |
|--|---|
| 1.1.2.1. Les pratiques d'écriture en français | |
| Genres de textes écrits | <p><u>Français</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nouvelle littéraire (174) - Texte argumentatif (174) - Dictée (188) (activité qui semble peu commune) <p><u>Atelier d'écriture (option)</u></p> <p>« Ce que j'écris pour l'école, c'est surtout en atelier d'écriture et en français. On nous fait écrire des nouvelles littéraires. En atelier d'écriture, on a souvent des textes différents. Comme en ce moment, j'écris des textes sur des personnages de Walt Disney. J'aime vraiment ça. » (132) « Ben, pour notre dernier projet, on a un projet long à faire. C'est soit plusieurs textes, soit un recueil de quelque chose. Moi j'ai décidé que j'allais faire un recueil de textes sur Walt Disney. Je prends des personnages de différents films et puis j'écris des textes différents dessus, sur eux. » (136)</p> <p>« Ah mon dieu. On a fait une bonne quarantaine de textes, trentaine. On a toujours un sujet différent par cours. Des fois c'est, il faut se fier sur une image. Des fois on choisit un mot. Une fois on avait fait une série de mots qu'on trouvait que les mots sonnaient bien, puis on les incluait dans un texte. C'est toujours des variantes. » (152)</p> |
| 1.1.2.2. Les représentations sur les pratiques d'écriture en français | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques d'écriture | ... |
| Appréciation des pratiques d'écriture | « Comme j'aime le faire pour moi-même, j'aime aussi le faire pour l'école parce que ça reste lire et écrire. » (219) |
| Utilité des pratiques d'écriture en <i>français</i> pour les autres matières scolaires | <p>« Comme je dis, en écrivant et puis en lisant, je me force toujours. Je note la langue française, pour l'écrire correctement. » (217)</p> <p>« Mais à part m'aider à écrire mieux, pour pas perdre de points inutilement... » (349)</p> <p>Ne fait pas de lien entre ce qui est vu en français et ce qu'il fait en sciences (424)</p> |
| 1.1.2.3. Les pratiques d'écriture dans toutes les disciplines | |
| Genres de textes écrits | <p><u>FPS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Travail long de type recherche |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denis |
|---|--|
| | <p><u>Sciences</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cahier d'exercices (398) - Rapport de laboratoire à partir d'un modèle de l'enseignant (403-410) <p><u>Histoire</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Notes de cours : « On a écrit... on écrivait les choses importantes que Duplessis a faites. Les choses poches que Duplessis a faites. Les avantages, les inconvénients de la guerre mondiale. La crise économique, ce que ça a entraîné dans le développement du Québec. » (319) Les élèves réécrivent dans leurs mots ce que l'enseignant dicte pour comprendre. (323) Des questions sont écrites et les élèves doivent y répondre. (326-328) - Cahier d'exercices (398) |
| 1.1.2.4. Les représentations sur les pratiques d'écriture menées dans toutes les disciplines | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques d'écriture | ... |
| Appréciation des pratiques d'écriture | ... |
| 1.1.2.5. Les pratiques d'écriture personnelles | |
| Genres de textes écrits | « Beaucoup moins, j'écris pas beaucoup. Des fois je vais écrire des textes, parce que quelqu'un me demande d'écrire une introduction pour un des textes qu'il a à écrire. Des fois je vais le faire. » (104) |
| Buts poursuivis | ... |

Tableau 1.1.3 Les pratiques de lecture

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denis |
|--|--|
| 1.1.2.1. Les pratiques de lecture en français | |
| Genres de texte lus | <ul style="list-style-type: none"> - Romans (201) - Journal intime (<i>Le journal d'Anne Frank</i>) (201) - Théâtre (<i>Douze hommes en colère</i>) (201) - Information sur la DGm (197) |
| Pratique autour des textes lus | <ul style="list-style-type: none"> - Lecture en groupe (209) <p><u>Atelier d'écriture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 15 minutes en début de période (213) |
| 1.1.2.2. Les représentations sur les pratiques de lecture en français | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques de lecture | ... |
| Appréciation des pratiques de lecture | <p>« Comme j'aime le faire pour moi-même, j'aime aussi le faire pour l'école parce que ça reste lire et écrire. » (219)</p> <p>« Les nouvelles littéraires. J'aime vraiment ça. Comme on a lu <i>Attentat</i> puis quand on en a écrit. Moi j'aimais vraiment ça. C'est ce que j'aime faire, vraiment. » (221) Les nouvelles littéraires. <i>Est-ce que tu préfères écrire des textes de fiction ou des textes argumentatifs admettent? Ou tu aimes tout?</i> (222) « À peu près tout également. » (223)</p> <p>« J'aime vraiment ça ce qu'on nous fait lire. Les livres, je les ai trouvés vraiment</p> |

| | |
|--|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denis |
| | intéressants et puis des fois je les relis, même après les avoir lus en classe.» (227) |
| Utilité des pratiques de lecture en <i>français</i> pour les autres disciplines scolaires | « Hum... Un peu tard, parce qu'on a commencé à parler de la Deuxième Guerre mondiale. C'est ce qu'on faisait aussi en histoire, mais on a fait l'examen et après on a parlé de la Deuxième Guerre mondiale.» (349) Ne fait pas de lien entre ce qui est vu en français et ce qu'il fait en sciences (424) |
| 1.1.2.3. Les pratiques de lecture dans toutes les disciplines | |
| Genres de textes lus | <u>Sciences</u> Lecture dans le manuel et réponse à des questions (391) <u>Histoire</u> - « On a un gros manuel, des fois la prof nous demande de lire un chapitre parce qu'après ça on va faire le travail dessus. Dernièrement, on a travaillé sur Duplessis, la Deuxième Guerre mondiale et la crise économique. » (315) Lecture individuelle, puis discussion en groupe (331) - Recherches dans Internet (380-385) - Lecture dans le manuel (395) |
| Les pratiques autour des textes lus | ... |
| 1.1.2.4. Les représentations sur les pratiques de lecture dans toutes les disciplines | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques de lecture | « On lit pas beaucoup. J'aimerais ça qu'on fasse plus de lecture dans les classes, mais on ne peut pas vraiment commander ça. Y a le programme qui est fait. Mais ça serait vraiment une bonne idée si on pourrait lire plus. J'aimerais vraiment ça. » (299) |
| Appréciation des pratiques de lecture | ... |
| 1.1.2.5. Les pratiques de lecture personnelles | |
| Genres de textes lus | - Romans (Amélie Nothomb, romans fantastiques) (88) - Nouvelles (88) - Histoires dans Internet (92) |
| Buts de la lecture | - Lit quand n'a rien à faire (68) - Se détend (98) |

Section 1.2. – Que pensent les élèves des lieux communs sur la classe de français?

Tableau 1.2.1 – Propos des élèves à mettre en lien avec les énoncés du questionnaire *ÉLEF* élèves.

| | |
|--|--|
| Thèmes de recherche (énoncés du questionnaire) | Propos tirés de l'entrevue de Denis |
| <i>L'évaluation n'est pas assez stricte : on laisse passer trop d'élèves en français</i> | ... |
| <i>Les enseignants exigent assez d'effort des élèves</i> | ... |
| <i>Il y a trop de répétition dans les cours de français d'une année à l'autre</i> | ... |
| <i>Dans les cours de français, on n'apprend pas beaucoup</i> | ... |

| | |
|--|--|
| Thèmes de recherche (énoncés du questionnaire) | Propos tirés de l'entrevue de Denis |
| <i>de choses</i> | |
| <i>Il y a trop d'élèves dans les cours de français</i> | ... |

Question de recherche 2: Que disent les élèves de leurs compétences en lecture et en écriture?

Fiche : Question posée dans la fiche d'identification de l'élève dont la réponse est explicitée par celui-ci au cours de l'entrevue.

Tableau 2.1 – Compétence générale

| | |
|---|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de |
| <u>Fiche</u> : sentiment d'efficacité général à l'école | - 80% de moyenne générale - Pas de difficultés particulières à son avis - Se dit bon en français |
| Raisons du succès scolaire | « Parce que je m'investis beaucoup. Je travaille, je n'aise pas en cours. Je fais le travail que j'ai à faire. J'étudie pas beaucoup, mais j'ai une bonne capacité à mémoriser les informations aussi. Fait que j'écoute pendant le cours, puis ça reste là. » (491) « Un petit 10 minutes avant l'examen » (501) |

Tableau 2.1 – Quelle compétence les élèves déclarent-ils en écriture?

| | |
|---|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de |
| 2.1.1. Sentiment d'efficacité | |
| <u>Fiche</u> : sentiment d'efficacité en écriture | La performance en écriture dépend du texte écrit. (278) Externe : « En fait, c'est pas vraiment que le texte me plaît, mais la prof me dit que c'est un bon texte. Ah. » (283) |
| Pour présenter correctement un travail | Peu d'importance accordée à cela : « On écrit notre nom, la date, le groupe, le titre du texte et on écrit le texte. Faut, au propre évidemment, avec un stylo. Y faut pas que ça soit tout barbouillé. » (156) |
| Pour structurer les textes | ... |
| Pour ponctuer correctement les textes | ... |
| Pour respecter les règles de syntaxe | - Relit après pour voir s'il n'a pas oublié, répété ou inversé des mots (162). |
| Pour orthographier les mots | « Je le corrige en l'écrivant. Avant d'écrire mon mot je me demande comment je l'écris, puis je l'écris correct après. » (158) <i>Donc au fur et à mesure. Tu fais pas de code ensuite, entourer, etc.?</i> (159) « Non. Quand il y a un mot que je sais pas comment je l'écris, je vais mettre une étoile, je vais regarder dans le dictionnaire à la fin. Mais c'est tout. » |
| Pour utiliser les règles de grammaire | - Relit et corrige pendant l'écriture (162) - « Les règles de grammaire? Ouf. J'en utilise pas vraiment des spécifiques là. Je me complique pas trop la vie quand j'écris. » (170) |
| Pour se conformer aux consignes | - « J'écris vite et petit, fait que ça me prend pas de temps à écrire vraiment. Fait que si on a une heure et quart pour écrire, je vais peut-être écrire pendant 45 minutes parce que je vais avoir fini. » (182) |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de |
|--|--|
| Pour utiliser un bon vocabulaire | ... |
| Pour trouver les contenus | « Parce que des fois, en atelier d'écriture, comme on fait plusieurs textes, y a des sujets quand même, même si j'ai une idée, ça m'inspire pas puis, ça marche pas. Je sais pas quoi écrire, fait qu'à moment donné, ça s'en vient pas mal plate et lourd comme texte. » (279) |
| 2.1.3. Le développement de la compétence | « Avec de la, avec du temps et de la pratique. À force de le faire, on développe des, des choses, de l'inspiration pour certains. D'autres c'est des, des techniques... j'ai perdu mon mot, je sais pas le mot. » (309) <i>Donc c'est en pratiquant?</i> (310) « Oui. » (311) « L'écriture je sais pas. Logiquement, peut-être que si je me serais pas forcé à le faire, j'aurais resté poche. C'est certain que j'me forçais, j'me forçais pour le faire. C'est peut-être pour ça que maintenant, j'aime ça. » (603) |
| 2.1.4. Définition de la compétence en écriture | ... |

Tableau 2.2 – Compétence des élèves déclarées en lecture

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de |
|---|-------------------------------|
| 2.2.1. Sentiment d'efficacité personnel en classe | |
| <u>Fiche</u> : sentiment d'efficacité en lecture | ... |
| Pour prélever de l'information | ... |
| Pour comprendre et interpréter les textes | ... |
| Pour apprécier les textes | ... |
| Pour distinguer le fait d'une opinion | ... |
| Pour reconnaître la structure d'un texte | ... |
| 2.2.3. Le développement de la compétence | ... |
| 2.2.4. Définition de la compétence à lire | ... |

Tableau 2.3 – Satisfaction quant à ce qui a été appris au primaire et au secondaire

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de |
|---------------------------------|-------------------------------|
| Satisfaction pour le primaire | ... |
| Satisfaction pour le secondaire | ... |

Tableau 2.4 – La qualité de langue

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denis |
|--|--|
| 2.4.1 La qualité de langue des enseignants de français | ... |
| 2.4.2 La qualité de la langue des enseignants d'autres | ... |

| | |
|--|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denis |
| disciplines | |
| 2.4.3 La qualité de la langue des élèves | ... |
| 2.4.4. Représentations sur la langue dans la société | ... |

Question de recherche 4 : Les élèves ont-ils conscience du niveau de littératie exigé par la société et cela influence-t-il leur motivation à développer leurs compétences langagières?

Tableau 4.1. Les représentations sur la lecture et l'écriture

| | |
|---|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denis |
| 1.1.4.1. Les représentations sur l'écriture | |
| Utilités de l'écriture à l'école | - Il faut écrire pour ne plus faire de fautes de français. (359) |
| Importance de l'écriture à l'école | « Dans tous les cours qu'on a à suivre dans notre vie, on a toujours besoin de lire ou d'écrire quelque chose. Ça va avec. » (369) |
| Utilités de l'écriture dans la vie professionnelle future | « On mémorise plus ce qu'on écrit que ce qu'on entend. C'est pratiquement prouvé. » (495) |
| Importance de l'écriture dans la vie professionnelle future | ... |
| Utilités de l'écriture dans la vie quotidienne | « Ok. Ben encore une fois, ça divertit. J'aime ça écrire puis lire. Ça me détend. Et encore une fois, ça me permet de préserver ma langue. Hum... » (287) |
| Importance de l'écriture dans la vie quotidienne | ... |
| 1.1.4.2. Les représentations sur la lecture | |
| Utilités de la lecture à l'école | « Si on nous fait lire, encore une fois, c'est pas pour rien. On nous fait lire parce que ça va nous aider à pouvoir... On lit des textes pour réussir à le comprendre. Quand on a une question, il faut être capable de trouver notre réponse dans notre texte. C'est pour ça qu'on lit beaucoup et qu'on écrit. C'est pour nous habituer. » (357) - Lire pour comprendre (358) |
| Importance de la lecture à l'école | « Dans tous les cours qu'on a à suivre dans notre vie, on a toujours besoin de lire ou d'écrire quelque chose. Ça va avec. » (369) |
| Utilités de la lecture dans la vie professionnelle future | ... |
| Importance de la lecture dans la vie professionnelle future | « Oui. Si je veux devenir enseignant, la plupart des profs doivent lire, écrire. Si ils veulent donner leur cours, ils doivent le préparer. Pour être intéressants, ils doivent trouver des choses diverses, qu'ils peuvent trouver dans des livres ou dans des revues. T'sais, des faits ben intéressants. » (365) |
| Utilité de la lecture dans la vie quotidienne | - Avoir une culture générale (lectures de plaisir) (98) - Améliorer son vocabulaire (lectures de plaisir) (98) - Ça détend (289) |
| Importance de la lecture dans la vie quotidienne | ... |

| | |
|--|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denis |
| 1.1.4.3. Les liens entre écriture et lecture | |
| Les liens positifs entre lecture et écriture | ... |
| Les liens négatifs entre lecture et écriture | ... |

Tableau 4.2. – Les conditions qui favorisent la motivation pour l'écrit⁶⁷

| | |
|---|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denis |
| <i>Les élèves seraient plus motivés si le français était évalué dans toutes les disciplines</i> | « Comme je dis, en écrivant et puis en lisant, je me force toujours. Je note la langue française, pour l'écrire correctement. Puis des fois, y a des professeurs, dans d'autres examens, quand il y a des fautes, ils enlèvent des points ou quand y a pas de fautes, ils donnent des points bonis. Ça l'aide parfois. » (217) Écrire aide à réussir les cours : « Oui, parce qu'encore une fois, y a des profs qui pénalisent pour les fautes et d'autres qui donnent des points bonis pour les pas, pour ceux qui font pas de faute. Fait qu'encore une fois, ça m'aide. » (307) |
| <i>Les élèves seraient plus motivés s'ils connaissaient mieux les exigences du milieu du travail</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés si les exigences pour l'admission au cégep et à l'université étaient plus élevées</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés si la correction des erreurs était plus sévère.</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés s'ils connaissaient mieux la situation du français au Québec.</i> | ... |

⁶⁷ Les enseignants ont été interrogés sur les conditions qui pourraient motiver les élèves à apprendre le français. Nous souhaitons voir si les élèves mentionnent l'un ou l'autre de ces éléments.

Grille d'analyse thématique des entretiens 5 : Denise

Question de recherche 1 – Comment les élèves se représentent-ils les pratiques de lecture et d'écriture en français?

Quelles sont les pratiques de lecture et d'écriture

Quelles représentations sont associées aux pratiques de lecture et d'écriture?

Section 1.1. – Que fait-on en français au Québec?

Tableau 1.1.1. Propos généraux sur la discipline français

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denise |
|---|--------------------------------------|
| 1.1.1.1. La place du français parmi les disciplines scolaires | ... |
| 1.1.1.2. Temps consacré au français en dehors des cours de français | ... |

Tableau 1.1.2. Les pratiques d'écriture

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denise |
|---|---|
| 1.1.2.1. Les pratiques d'écriture en français | |
| Genres de textes écrits | « Ben ça dépend des fois, mais là comme présentement on est dans le texte argument, argumentatif là. Fait que là ben on a écrit quand même une « coupe » de tests, de textes. On écrit aussi des nouvelles littéraires, de la poésie et puis c'est ça. Et puis moi ben j'aime ça. » (230) |
| Correction des textes | ... |
| 1.1.2.2. Les représentations sur les pratiques d'écriture en français | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques d'écriture | <p>Français est un cours où écrit beaucoup, en concurrence avec l'anglais (224 et 226)</p> <p>« C'est pas mal égal ? (245) Ouais. Ça dépend des années. (246) Ok. Admettons là que je te demande d'évaluer à peu près combien de temps sur une période de soixante-quinze minutes tu peux écrire. Es-tu capable de répondre à ça ? (247) Ben ça dépend des périodes, mais je dirais qu'il y en a que ça peut être peut-être une demi-heure des fois. Mais c'est parce que je finis souvent pas mal aussi avant les autres là. » (248)</p> <p>« Tu es habituée peut-être. Mais là pendant cette demi-heure là admettons. Bon tu m'as dit vous écrivez des textes argumentatifs, mais j'imagine que vous écrivez pas des textes argumentatifs à tous les cours. (251) Non. (252) Qu'est-ce que tu écris d'autre ? (253) Ben des fois on a des travaux, mais moyens là. On n'en a pas beaucoup là. (254) Des travaux comme des exercices ? (255) Ouais, quelques exercices, mais on n'en a pas fait beaucoup vraiment. Ou sinon c'est peut-être moi parce que je trouve qu'on n'en a pas beaucoup là mais, parce que j'étais sensée être en français enrichi, mais finalement à cause de mon autre option ça a pas marché. Fait que là je suis en régulier. » (256)</p> <p>« Est-ce que vous prenez des notes de cours ? (257) Ben on n'en a pas pris beaucoup vraiment. T'sais grammaire on a une page. » (258)</p> |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denise |
|--|--|
| | <p>« <i>Ok. Et puis, essaye d'évaluer à peu près là, dans un cours vous lisez combien de temps tu penses ?</i> (299) Ben je crois qu'on lit quand même un peu plus là, peut-être quarante-cinq minutes là. Mais ça, des fois c'est pas mal ensemble là. (300) <i>Donc quarante-cinq minutes de lecture, trente minutes d'écriture.</i> (301) Ouais. (302) <i>Ça fait une période complète.</i> (303) Ben il y aussi beaucoup, la prof a parle beaucoup là. (304) <i>Ok, donc des fois ça doit être moins un peu.</i> (305) Ouais, t'sais des fois ça arrive qu'on fait juste parler et puis qu'on fait pas grand-chose d'autre là. (306) <i>Donc ça dépend du cours.</i> (307) Ouais, ça dépend aussi des années là. (308) <i>Ok, ça dépend du professeur ?</i> (309) Ouais. » (310)</p> |
| Appréciation des pratiques d'écriture | <p>« Mais les examens le problème c'est toujours, t'sais ils mettent tout le temps une limite de mots et puis quatre-cents mots c'est comme trop, c'est comme pas assez de mots là. Moi je suis habituée d'en écrire plus que ça fait que là ben ça fait que c'est un peu difficile, mais là je commence à, à essayer d'écrire moins que, que ce que j'écris parce que sinon c'est tout le temps des milles et puis il en faut quatre-cents fait que c'est. » (212)</p> <p>« Ben ça dépend des fois, mais là comme présentement on est dans le texte argument, argumentatif là. Fait que là ben on a écrit quand même une « coupe » de tests, de textes. On écrit aussi des nouvelles littéraires, de la poésie et puis c'est ça. Et puis moi ben j'aime ça. » (230)</p> <p>« Ouais. N'importe quoi, tant que je peux écrire moi ça me dérange pas. » (232)</p> <p>À propos de la poésie : <i>Chez toi tu en écris pas, mais dans les cours quand il faut en faire ça te plait.</i> (235) « Ouais. » (236)</p> <p>« Ben c'est, le plus difficile moi je trouve c'est la poésie. (388) <i>Ok Pourquoi?</i> (389) Ben c'est parce que mettons qu'on doit prendre, t'sais il y en a qui faut choisir telle sorte de rime là avec, avec des phrases différentes et puis toute. Mais ça dépend, c'est comme t'sais il y a tellement de sortes de poèmes là qu'on peut faire, mais quand on doit, quand on s'en fait imposer un je trouve ça moins le fun. Et puis il y en a que des fois c'est difficile, je sais pas. Parce, peut-être parce que ça doit rimer ou. (390) <i>Ok, donc est-ce que tu me parles de toutes les règles là qui entourent la poésie ?</i> (391) Ouais. (392) <i>Ok. C'est ça que tu trouves plus difficile ?</i> (393) Ouais, mais si y en aurait pas ça serait peut-être plus facile aussi. (394) <i>Est-ce que tu en as déjà vu des poèmes qui avaient pas de règles comme ça ?</i> (395) Non, sinon je savais pas. (396) <i>Non ?</i> (397) T'sais il y en a des fois des poèmes que je trouve ben, mais je sais pas moi si vraiment ils sont suivis ou pas. (398) <i>Ok. Toi, tu en as écrit des poèmes cette année ?</i> (399) Ouais. (400) <i>Est-ce qu'il fallait que tu respectes des règles ?</i> (401) Ouais on devait prendre trois, trois choses, mais je me souviens plus quoi. Ça fait trop longtemps, c'était au début de l'année. » (402)</p> |
| Utilité des pratiques d'écriture en français pour les autres disciplines scolaires | <p>« <i>Ok, donc, est-ce que tu penses que c'est important dans ce cours, dans ton cours de français comme dans ton cours d'anglais de, de lire et d'écrire ?</i> (323) Ben ouais, parce que sinon, t'sais ça va être assez difficile de, d'apprendre la matière et puis la langue si tu pratiques pas. C'est comme les mathématiques, hein. C'est ben beau parler en avant, mais si on pratique pas ça rentre pas vraiment. » (324)</p> <p>« Ben ouais, mettons en FPS ou en ECC, en morale. Parce que quand on a des textes à écrire ben les profs ils regardent les fautes d'orthographe là. » (326) «</p> |

| | |
|---|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denise |
| 1.1.2.3. Les pratiques d'écriture dans toutes les disciplines | |
| Genres de textes écrits | <p>Dit écrire beaucoup en anglais : « On a, on prend beaucoup de notes là et puis on a beaucoup d'exercices aussi à faire. On a fait peut-être 2 textes. Mais il y a nos oral aussi qu'on doit écrire, fait que ça en fait quand même. Je pense qu'on en a fait au moins dix environ. » (318)</p> <p>« Ben en français, FPS, morale, ECC il y a quand même des textes. Mais histoire c'es plus des notes de cours. » (330)</p> <p>« Histoire ben on écrit beaucoup, mais les fautes comptent pas. » (328)</p> |
| 1.1.2.4. Les représentations sur les pratiques d'écriture menées dans toutes les disciplines | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques d'écriture | <p>« Ben c'est pas mal pareil aussi. Je trouve que c'est plus intéressant à écrire aussi. Parce qu'on a plus d'idées et puis on peut faire ce qu'on veut tandis que explicatif puis argumentatif ben tu as une procédure à suivre, mais t'sais. Fiction aussi, mais c'est différent. C'est plus libre que explicatif je trouve. » (354) « Ben t'sais c'est parce que c'est toute, c'est tout le temps pareil. Ça revient tout le temps au même tandis que quand c'est une histoire on peut dire n'importe quoi, ça sera jamais pareil. T'sais il ne peut pas y avoir deux histoires pareilles. » (358)</p> |
| Appréciation des pratiques d'écriture | <p>« Ben t'sais pour les cours. T'sais ça me dérange pas. J'aime ça là. » (212)</p> <p>« Ok. Est-ce que tu aimes ça lire et écrire pour l'école ? (335) Ouais, mais ça dépend c'est quoi le sujet. Quand c'est un sujet vraiment endormant c'est sûr c'est plus plate là. » (336)</p> <p>« Ben la nouvelle littéraire. Ou, mettons les contes lire ça c'est quand même facile. (384) C'est plus facile à lire ? (385) Ben à lire ouais et puis à écrire aussi quand même. » (386)</p> |
| 1.1.2.5. Les pratiques d'écriture personnelles | |
| Genres de textes écrits | <p>« Bien, moi ce que je fais surtout là c'est écrire beaucoup là. T'sais à tous les jours là, il n'y a pas une fois où est-ce que j'écris pas là. Quand j'écris pas une journée c'est parce que je suis malade ou parce que je vais vraiment pas bien. Sinon j'écris tout le temps, tout le temps là. Et puis, c'est ce que j'aime le plus faire écrire. Puis, soit sur l'ordinateur ou bien dans un cahier. Ou genre j'écris avec une personne puis là elle me répond, moi je lui réponds, genre. » (38) « Ouais, ben c'est ma meilleure amie surtout là, ouais » (40)</p> <p>« Bien c'est ça, c'est comme des histoires qu'on écrit, une histoire, une grosse histoire qu'on écrit ensemble. Elle, elle écrit un bout, moi, j'écris, moi je lis et puis je réponds. On a chacun des personnages et puis moi mes personnages mettons, ils font telle action, ben elle ses personnages, ben ils répondent à cette action-là. » (54)</p> <p>« Ben la semaine ben peut-être plus que trois heures, puis la fin de semaine ben c'est encore plus... cinq heures et plus peut-être. » (174)</p> <p>« Depuis, t'sais le début du secondaire que j'ai commencé à écrire sans arrêt. »</p> |

| | |
|--|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denise |
| | (126) « Ben c'est pas mal sur Internet, des amis. Ils m'ont montré des forums où est-ce qu'on faisait du « rôle play » et puis ben moi j'ai aimé ça. Fait que là je me suis mis à en faire sur l'ordinateur et puis là j'ai commencé à en faire avec ma meilleure amie dans un cahier et puis tout le temps. » (130) |
| Buts de l'écriture | « Bien t'sais je le fais mettons, le matin en me levant. Je le fais le midi durant les cours. Après les cours, chez moi, le soir. Jusqu'à temps que je me couche. Dans le fond tout le temps là. » (44) « Ouais, ouais et puis quand j'ai rien à faire dans les cours c'est ce que je fais aussi. » (46) |
| Écriture personnelle/écriture scolaire | « Mais c'est amusant. Et puis en même temps ben ça m'aide un peu avec mon vocabulaire, t'sais le français. Depuis que j'écris beaucoup mes notes y ont beaucoup, y ont remontées quand même là. » (124) « Au primaire là j'avais vraiment de la misère. T'sais surtout mes verbes là, je comprenais rien. Et puis là maintenant mes verbes là ça va très bien. J'ai pas trop de problèmes avec. » (140) « Ben t'sais c'est parce que j'aime ça, donc je me force un peu plus à mieux écrire pour que ce soit plus lisible j'imagine fait que là ça fait que maintenant c'est pas mal automatique là. » (142) « Ben pour moi personnellement oui, parce que comme je disais ça m'a quand même aidé beaucoup en français, puis ben j'imagine que si y en a d'autres qui, tu sais quelqu'un qui écrit jamais il pourra jamais s'améliorer en français parce qu'il se pratique pas, fait que ça sert à rien, s'il se pratiquerait ben déjà ça aiderait plus là. Puis tu sais quand on regarde, les adultes ils pensent tous : « Ah les jeunes sont tous pas bon en français aujourd'hui ! » Mais tu sais c'est pas vrai pour tout le monde là, moi je pense ça. » (162) <i>Donc tu penses que les jeunes qui ont de la difficulté admettons, en français, s'ils écrivaient plus, ça irait mieux.</i> (163) « Oun, ouin je dis que ça les aiderait là. » (164) |
| Représentations sur l'écriture | « Ben des fois, mais ça dépend qui. Parce que c'est comme. On a toujours peur un peu de la réaction de la personne vis-à-vis notre, ce qu'on écrit là. » (120) |

Tableau 1.1.3 Les pratiques de lecture

| | |
|--|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denise |
| 1.1.2.1. Les pratiques de lecture en français | |
| Genres de texte lus | « Non. Non c'est plus, souvent on écoute plus parler ou bien on fait aussi de la lecture. » (241) « Ben c'est pas mal n'importe, ben ça dépend. Comme, mais encore là, tout ce qu'on a écrit en gros, ben on l'a lu aussi beaucoup avant. (260) <i>Qu'est-ce que tu veux dire ?</i> (261) Ben quand, quand on travaille la nouvelle littéraire, ben on en a lu beaucoup. (262) <i>Ok.</i> (263) Avant d'écrire. Et puis c'est pareil avec les autres textes aussi. (264) <i>Donc, admettons que tu dois, vous êtes dans la poésie, vous allez lire plusieurs poèmes.</i> (265) Ouais, puis après ça on va écrire. (266) <i>Et puis à la fin, vous allez écrire votre propre poème. C'est ça ?</i> (267) Ouais. (268) <i>Ok fait que c'est pas mal tout le temps cette formule-là que vous faites ?</i> » (269) « Ouais. Comme là présentement on fait l'examen de lecture. (270) <i>Vous préparez l'examen de lecture ?</i> (271) Ben on a commencé aujourd'hui, mais il dure trois |

| | |
|--|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denise |
| | cours. (272) <i>Ok. Donc là vous avez lu quel genre de texte ?</i> (273) Ben argumentatif. (274) <i>Vous avez lu, ok. Puis là ensuite tu dois répondre à des questions c'est ça ?</i> (275) Ouais » (276) |
| 1.1.2.2. Les représentations sur les pratiques de lecture en français | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques de lecture | « Ben on a une période complète à tous les deux cycles, à la bibliothèque. » (294) <i>« Ok. Et puis, essaye d'évaluer à peu près là, dans un cours vous lisez combien de temps tu penses ?</i> (299) Ben je crois qu'on lit quand même un peu plus là, peut-être quarante-cinq minutes là. Mais ça, des fois c'est pas mal ensemble là. (300) <i>Donc quarante-cinq minutes de lecture, trente minutes d'écriture.</i> (301) Ouais. (302) <i>Ça fait une période complète.</i> (303) Ben il y aussi beaucoup, la prof a parle beaucoup là. (304) <i>Ok donc des fois ça doit être moins un peu.</i> (305) Ouais, t'sais des fois ça arrive qu'on fait juste parler et puis qu'on fait pas grand-chose d'autre là. (306) <i>Donc ça dépend du cours.</i> (307) Ouais, ça dépend aussi des années là. (308) <i>Ok, ça dépend du professeur ?</i> (309) Ouais. » (310) |
| Appréciation des pratiques de lecture | « Ben ça dépend. Il y en a que c'est parce que ça nous touche genre t'sais dans notre vie de tous les jours mettons. Il y en a d'autres parce qu'ils sont drôles. Ça dépend. Il y en a qui sont plates là c'est sûr, ça arrive n'importe quand, mais en général ça nous informe de, de trucs genre, comme il y en a un à un moment donné qui nous parlait, en anglais, de t'sais la nouvelle génération de DVD qu'il va y avoir. Et puis c'était intéressant. » (362) <i>« Oui ? Ok. Est-ce que des fois, est-ce que tu crois que il y a des textes parfois. Je bon je vais poser ma question comme si je, pour que tu portes un jugement peut-être sur qu'est-ce que tu penses que les autres élèves en pensent. Parce que toi tu aimes beaucoup la lecture et l'écriture, que ce soit à l'école ou en dehors de l'école. Mais, est-ce que tu penses des fois qu'il y a des élèves qui aiment moins un texte parce que ils le lisent à l'école ? Parce que c'est l'enseignant qui leur présente.</i> (369) Ben ça dépend. Parce que si mettons l'élève sait qu'il y a un gros questionnaire après là. J'imagine que ça doit être plus plate un peu t'sais genre. Parce que mettons on donne une date limite, mais il y en a qui lisent plus lentement, d'autres plus rapide. J'imagine il y en a qui doivent pas aimer vraiment la date de remise puis des trucs du genre. Mais sinon, je pense pas vraiment que ça change. » (370) « Ouais parce qu'il y a des questionnaires des fois qui sont longs pour rien là et puis c'est pas tout le monde qui aime répondre les questionnaires. » (374) « Je crois aussi le fait genre que t'sais quand c'est un texte qui est imposé, ben je pense pas que, il y en a que ça leur dérange pas, mais il y en a d'autre qui, ils aiment pas vraiment ça. Mettons que c'est un texte mais qu'on n'est pas obligés de le prendre et puis de le lire, ben là t'sais il y en a qui vont aller le prendre, d'autres non. » (378) « Ben la nouvelle littéraire. Ou, mettons les contes lire ça c'est quand même facile. » (384) |
| Utilité des pratiques de lecture en français pour les autres disciplines scolaires | « <i>Ok. Puis ce que tu lis et puis ce que tu écris là en classe de français est-ce que, est-ce que tu penses que ça t'aide pour tes autres cours ?</i> (277) Ben ça dépend lesquels. T'sais comme argumentatif ouais, sûrement un peu. » (278) <i>« Ok, donc, est-ce que tu penses que c'est important dans ce cours, dans ton cours de français comme dans ton cours d'anglais de, de lire et d'écrire ?</i> (323) Ben ouais, parce que sinon, t'sais ça va être assez difficile de, d'apprendre la matière et puis la langue si tu pratiques pas. C'est comme les mathématiques, hein. C'est ben |

| | |
|--|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denise |
| | beau parler en avant, mais si on pratique pas ça rentre pas vraiment. »(324) |
| 1.1.2.3. Les pratiques de lecture dans toutes les disciplines | |
| Genres de textes lus | En anglais : « Ouais, genre notre prof il nous donne des textes-là comme, là on a un texte de 19 pages à lire et puis on doit répondre à un questionnaire après. Et c'est ça. On en a eu deux comme ça, ou trois. On lit quand même beaucoup. » (322) |
| 1.1.2.4. Les représentations sur les pratiques de lecture dans toutes les disciplines | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques de lecture | ... |
| Appréciation des pratiques de lecture | « Ouais, c'est sûr que quand c'est explicatif ça va être moins le fun que quand c'est une histoire. » (348) « Ben ouais les histoires parce que on en fait pas beaucoup je trouve. Ça dépend des années. » (350) (Surtout en français et un peu en anglais) |
| 1.1.2.5. Les pratiques de lecture personnelles | |
| Genres de textes lus | « Je lis beaucoup pas mal n'importe quoi parce que, genre en anglais ou en français. Ça me dérange pas là. Je lis beaucoup sur l'ordinateur ce que le monde écrivent, ben moi j'aime bien les lire. » (60) « Ben j'aime beaucoup les faits vécus ou ben, sinon j'aime bien les genres, t'sais un peu pour ados là, ben c'est toujours le fun ou ben romance. » (70) « Sinon, ben beaucoup genre la romance là j'aime ça. Ou bien les romans policiers aussi j'adore. Les, action, n'importe quoi là. » (76) « Des articles de revues un peu, mais tu sais moins. (152) <i>Des revues ? Est-ce que c'est des revues mettons pour adolescentes là je dirais ou des revues euh sur des reportages, sur des sujets qui t'intéressent ?</i> (153) Plus des sujets qui m'intéressent. » (154) « Ben t'sais mettons les trucs de sciences là, j'aime bien ça, j'aime pas la matière là mais ce qui rapporte à ça ouais... » (156) <i>Donc tu trouves des histoires qui t'intéressent sur Internet.</i> (189) « La lecture c'est un peu moins, peut-être deux heures mettons là, puis sinon là peut-être... » (177) « Ouin... la semaine. La fin de semaine peut-être trois ou quatre là, dans ce coin-là. » (180) « Ouin, tu sais en un mois je suis capable de lire sept livres de trois-cents pages et plus là. » (182) |
| Buts de la lecture | « Ben c'est plus pour, des fois j'ai envie de sortir un peu puis tu sais de penser à autre chose ben je lis. Ben tu sais au moins, ça fait relaxer tu sais, lire tu sais j'ai toujours aimé ça depuis que je suis petite là. » (148) |
| La lecture personnelle et la lecture scolaire | « Ben tu sais la lecture c'est pareil, tu peux pas te réveiller un matin « ah je sais lire » là, c'est comme si un petit enfant plus il va lire plus il va être bon à la lecture, c'est pareil là. » (166) « Ben ouais parce que tu sais, plus que tu lis ben tu sais, quand tu aimes vraiment lire puis que tu lis ben tu vois des mots puis les mots ben ils te rentrent dans la tête parce que l'histoire tu l'as vraiment aimée donc quand tu revois ce mot-là puis que tu dois l'écrire ben tu dis : « Ah ouais je l'ai déjà lu dans ce livre là ça fait que tu peux le réécrire, ça vient comme tout seul. » (168) |

Section 1.2. – Que pensent les élèves des lieux communs sur la classe de français?

Tableau 1.2.1 – Propos des élèves à mettre en lien avec les énoncés du questionnaire *ÉLEF* élèves.

| Thèmes de recherche (énoncés du questionnaire) | Propos tirés de l’entrevue de Denise |
|--|--|
| <i>L'évaluation n'est pas assez stricte : on laisse passer trop d'élèves en français</i> | ... |
| <i>Les enseignants exigent assez d'effort des élèves</i> | ... |
| <i>Il y a trop de répétition dans les cours de français d'une année à l'autre</i> | « Mais t'sais mettons là quand ça parle de l'heure de sommeil là. T'sais on a déjà eu un texte comme ça de deux fois là. C'est plate là. (338) <i>En quoi ça vous avez eu ça ?</i> (339) En secondaire un, en français, j'ai déjà eu ça. Et puis aussi en sixième année en français. » (340) |
| <i>Dans les cours de français, on n'apprend pas beaucoup de choses</i> | ... |
| <i>Il y a trop d'élèves dans les cours de français</i> | ... |

Question de recherche 2 : Que disent les élèves de leurs compétences en lecture et en écriture?

Fiche : Question posée dans la fiche d'identification de l'élève dont la réponse est explicitée par celui-ci au cours de l'entrevue.

Tableau 2.1 – Compétence générale

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l’entrevue de Denise |
|---|---|
| <u>Fiche</u> : sentiment d'efficacité général à l'école | ... |
| Raisons du succès scolaire | ... |
| Représentations familiales sur l'école | ... |

Tableau 2.1 – Quelle compétence les élèves déclarent-ils en écriture?

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l’entrevue de Denise |
|---|---|
| 2.1.1. Sentiment d'efficacité | |
| <u>Fiche</u> : sentiment d'efficacité en écriture | ... |
| Pour présenter correctement un travail | ... |
| Pour structurer les textes | ... |
| Pour ponctuer correctement les textes | ... |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denise |
|---|---|
| Pour respecter les règles de syntaxe | ... |
| Pour orthographier les mots | ... |
| Pour utiliser les règles de grammaire | ... |
| Pour se conformer aux consignes | Nombre de mots : « Ben t'sais je, j'essaye un peu de, t'sais de compresser plus mes idées et puis moins d'écrire beaucoup parce que j'écris, j'écris tout le temps et puis ben ça me coupe dans mes, ça me coupe ça me donne trop de mots. Fait que j'essaye de, moins décrire là ce que, ce que j'ai dans la tête. » (214) « Ben c'est parce que t'sais genre j'écris tellement que à un moment donné ça fait que j'oublie des fautes parce que j'ai trop écrit. » (216) « C'est comme, au dernier examen ma note elle a remonté aussi quand même là. Mais j'avais, l'autre examen d'avant j'avais écrit trop de mots, puis là ben ma note avait un peu baissée. Mais là j'ai écrit quatre-cents mots fait que ça a bien été. » (218) |
| Pour utiliser un bon vocabulaire | ... |
| Pour trouver les contenus | ... |
| 2.1.3. Le développement des compétences | ... |
| 2.1.4. <i>Certains élèves n'arriveront jamais à bien écrire</i> | ... |
| Les compétences des autres | « Ça dépend lesquels. T'sais genre il y en a qui font attention fait que t'sais on voit bien que c'est bien écrit. Il y en a d'autres là tu regardes et puis les fautes ben t'es capable de les compter sur le bout des mains là mais. (197) <i>Est-ce que, est-ce que ça te dérange toi quand tu lis un texte ?</i> (198) Ouais. (199) <i>Ouais?</i> (200) J'ai un ami qui écrit beaucoup, mais il fait tellement de fautes là moi je suis là et puis ça m'énerve tellement que je dois les corriger. Fait que là je les corrige et puis c'est ça. Genre l'autre jour j'ai corrigé un texte qu'il a fait là. Ça m'a pris deux heures à corriger ses fautes. Il en, il en faisait vraiment beaucoup. Puis en plus il vient de la Belgique. (201) <i>Ah, parce que tu penses qu'il devrait être meilleur parce qu'il vient de la Belgique ?</i> (202) Ben ouais. T'sais ils disent : « Ah les Québécois, ils sont pas bons en français ». Mais qu'ils regardent en Belgique avant. C'est pas mieux non plus. (203) <i>Tu penses que les élèves belges...</i> (204) En Europe là. (205) <i>On pense qu'ils devraient être...</i> (206) Ouin, t'sais c'est pas parce qu'ils sont en Europe qu'ils sont vraiment meilleurs, mais c'est genre tout le monde pense ça. Puis c'est comme ah on est Québécois, nous les Québécois on est pas bons. T'sais c'est pas vrai. (207) <i>Qu'on, tu penses que les gens pensent que les Québécois ont plus de difficultés à, à écrire comme il faut ?</i> (208) Ouais à la télé ils en parlent beaucoup. Ils disent : « Ah nos jeunes aujourd'hui ils savent pas écrire. » Mais ils regardent pas dans les autres pays là-bas. |

Tableau 2.2 – Compétence des élèves déclarées en lecture

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denise |
|---|---|
| 2.2.1. Sentiment d'efficacité personnel en classe | |
| <u>Fiche</u> : sentiment d'efficacité en lecture | ... |
| Pour prélever de l'information | ... |
| Pour comprendre et | ... |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denise |
|---|---|
| interpréter les textes | |
| Pour apprécier les textes | ... |
| Pour distinguer le fait d'une opinion | ... |
| Pour reconnaître la structure d'un texte | ... |
| 2.2.3. Le développement de la compétence | ... |
| 2.2.4. Définition de la compétence à lire | ... |
| Les compétences des autres | ... |

Tableau 2.3 – Satisfaction quant à ce qui a été appris au primaire et au secondaire

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denise |
|---------------------------------|---|
| Satisfaction pour le primaire | ... |
| Satisfaction pour le secondaire | ... |

Tableau 2.4 – La qualité de langue

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denise |
|--|---|
| 2.4.1 La qualité de langue des enseignants de français | ... |
| 2.4.2 La qualité de la langue des enseignants d'autres disciplines | ... |
| 2.4.3 La qualité de la langue des élèves | ... |
| 2.4.4. Représentations sur la langue dans la société | ... |

Question de recherche 4 : Les élèves ont-ils conscience du niveau de littératie exigé par la société et cela influence-t-il leur motivation à développer leurs compétences langagières?

Tableau 4.1. Les représentations sur la lecture et l'écriture

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denise |
|---|---|
| 1.1.4.1. Les représentations sur l'écriture | |
| Utilités de l'écriture à l'école | « Ben t'sais si tu prends pas de notes, tu vas avoir de la misère à te souvenir de toute ça t'sais pour la fin de l'année, les examens là. Notre cerveau il en, il en ramasse, mais il en oublie aussi en même temps. Fait que, prendre des notes c'est bon. (406) <i>Tu prends des notes. Fait que toi tes notes ça t'aide à, à quoi ?</i> (407) Ben t'sais je peux réviser après et puis au moins si je l'écris je m'en souviens plus que si je l'écris pas. (408) <i>Tu, en l'écrivant ça ?</i> (409) Ça rentre mieux dans ma tête. (410) Ok. (411) Et puis t'sais des fois genre on peut parler d'un sujet, mais si je le vois pas écrit, je le comprends pas vraiment. Mais quand je l'écris puis je |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denise |
|---|---|
| | regarde, là je comprends mieux. C'est comme en mathématiques, mettons. C'est comme tu vois les règles tu comprends rien. Tu l'écris, mais là ça rentre mieux. (412) <i>Ok alors tu dis que quand tu écris quelque chose ça t'aide à mieux le comprendre ?</i> (413) Ouais. (414) <i>Pourquoi ça fait ça selon toi ?</i> (415) Je sais pas c'est peut-être parce que... Ben t'sais quand on parle verbalement, des fois on n'écoute pas tout le temps ou bien on n'écoute d'une oreille moins a, moins attentive là, fait qu'on oublie des choses. Mais quand on l'écrit, ben là c'est écrit mot pour mot fait que c'est plus facile à comprendre. Puis au pire si on comprend pas, ben là on l'écrit de notre manière à nous pour que nous on comprenne. (416) <i>Ok tu le réécrit dans tes mots, c'est ça que tu veux dire ?</i> (417) Ouais. » (418) |
| Importance de l'écriture à l'école | « Ben c'est sûr que si quelqu'un a de la misère à lire il va peut-être avoir un peu de misère, mais t'sais j'imagine que d'une manière ou d'une autre il va sûrement comprendre. Parce que t'sais, il y a le prof qui va être là pour lui expliquer puis toute là mais. T'sais genre s'il lit puis il comprend pas, ben ça il peut demander à quelqu'un d'autre là. Et puis au pire ça il le réécrit, mais si là il a de la misère en écriture aussi, ben là c'est assez difficile là parce que quelqu'un qui arrive pas à lire ce qui est écrit, genre qu'est-ce que lui il a écrit parce que c'est trop mal écrit, ben je me demande où est-ce qu'il est vraiment là. » (428) |
| Utilités de l'écriture dans la vie professionnelle future | ... |
| Importance de l'écriture dans la vie professionnelle future | « Ouais, moi je crois que oui. Puis c'est comme, t'sais plus tard aussi après le secondaire t'sais on va aller dans le Cégep puis toute. Puis quand on va avoir notre boulot là, mais si on commence à travailler et puis qu'on écrit et puis que notre, notre patron est même pas capable de comprendre ce qu'on écrit et que c'est bourré de fautes là, t'sais je pense pas qu'on va garder notre travail vraiment longtemps. (444) <i>Ok. Donc tu penses que. Ça est-ce que tu parles pour toi ou tu parles pour tout le monde en général ?</i> (445) Non pour tout le monde là. »(446) |
| Utilités de l'écriture dans la société | ... |
| Importance de l'écriture dans la société | ... |
| 1.1.4.2. Les représentations sur la lecture | |
| Utilités de la lecture à l'école | « Ben, c'est un peu pareil aussi. Quand que, si tu as pas vraiment l'exemple et que tu peux pas le lire, ben c'est plus difficile. C'est comme un peu avec l'écriture. C'est plus facile quand tu le lis et que tu le vois quand c'est bien écrit. Et puis ben t'sais en même temps ben, mettons quand il y a des questionnaires là puis si tu vois pas vraiment la question. T'sais il y en a des fois là qui sont là puis ils regardent puis ils ne comprennent pas quand le prof parle, mais là ils le voient écrit et puis ils comprennent. (420) Parce que des fois la personne peut le dire d'une manière que l'élève comprendra pas puis en le lisant, ben il va comprendre mieux. (422) <i>Donc tu penses aussi que la lecture ça aide à comprendre dans les cours ?</i> (423) Ouais. (424) <i>À comprendre le, la matière.</i> (425) Ouais c'est comme surtout en sciences beaucoup, on lit beaucoup quand même à cause, genre mettons on parle d'un sujet, mais là on va lire et puis après ça le prof va nous parler pour voir ce qu'on a compris et puis qu'on n'a pas compris du texte. »(426) |
| Importance de la lecture à l'école | « Ben c'est sûr que si quelqu'un a de la misère à lire il va peut-être avoir un peu de misère, mais t'sais j'imagine que d'une manière ou d'une autre il va sûrement comprendre. Parce que t'sais, il y a le prof qui va être là pour lui expliquer puis toute là mais. T'sais genre s'il lit puis il comprend pas, ben ça il peut demander à quelqu'un d'autre là. Et puis au pire ça il le réécrit, mais si là il a de la misère en écriture aussi, ben là c'est assez difficile là parce que quelqu'un qui arrive pas à lire ce qui est écrit, genre qu'est-ce que lui il a écrit parce que c'est trop mal écrit, |

| | |
|--|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denise |
| | ben je me demande où est-ce qu'il est vraiment là. » (428) |
| Utilités de la lecture dans la vie professionnelle | ... |
| Importance de la lecture dans la vie professionnelle | ... |
| Utilité de la lecture dans la société | ... |
| Importance de la lecture dans la société | ... |
| 1.1.4.3. Les liens entre écriture et lecture | |
| L'apport de la lecture sur l'écriture | « Ça développe aussi un peu le vocabulaire tu sais t'es pas tout le temps en train de dire les mêmes mots quand t'écris... c'est ça. » (170) |
| L'apport de l'écriture sur la lecture | ... |

Tableau 4.2. – Les conditions qui favorisent la motivation pour la lecture et l'écriture⁶⁸

| | |
|---|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Denise |
| <i>Les élèves seraient plus motivés si le français était évalué dans toutes les disciplines</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés s'ils connaissaient mieux les exigences du milieu du travail</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés si les exigences pour l'admission au cégep et à l'université étaient plus élevées</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés si la correction des erreurs était plus sévère.</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés s'ils connaissaient mieux la situation du français au Québec.</i> | ... |

⁶⁸ Les enseignants ont été interrogés sur les conditions qui pourraient motiver les élèves à apprendre le français. Nous souhaitons voir si les élèves mentionnent l'un ou l'autre de ces éléments.

Grille d'analyse thématique des entretiens 6 : Félicia

Question de recherche 1 – Comment les élèves se représentent-ils la discipline *français*?

Section 1.1. – Que fait-on en *français* au Québec?

Tableau 1.1.1. Propos généraux sur la discipline *français*

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicia |
|--|--|
| 1.1.1.1. La place du <i>français</i> parmi les disciplines scolaires | ... |
| 1.1.1.2. Temps consacré au <i>français</i> en dehors des cours de français | ... |

Tableau 1.1.2 Les pratiques d'écriture

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicia |
|---|--|
| 1.1.2.1. Les pratiques d'écriture en français | |
| Genres de textes écrits | - « surtout des textes de différents genres » (185) « selon les modules du ministère-là » (185) - Un texte argumentatif (185) - Une dissertation (185) - Une nouvelle à terminer (185) - Une nouvelle complète (185) |
| 1.1.2.2. Les représentations sur les pratiques d'écriture en français | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques d'écriture | « Pour l'écriture c'est sûr qu'on n'écrit pas beaucoup, sauf que je pense que c'est pas juste, t'sais les, souvent ce que je parle par écrire c'est les périodes d'écriture qu'on a à écrire en français. Sauf qu'en dehors de ça, les notes de cours et puis tout ça, on écrit beaucoup. Fait que, je pense que en dehors des cours de français c'est suffisant. » (321) |
| Appréciation des pratiques d'écriture | ... |
| Utilité des pratiques d'écriture en <i>français</i> pour les autres disciplines scolaires | « Heu ben peut-être pour faire, t'sais pour développer mon habileté à plus faire, à faire plus attention à mes fautes. T'sais pour être capable de les voir plus facilement, mais, sinon plus ou moins. Je vois pas vraiment. » (221) Utilité du français en sciences : « Ben c'est sûr qu'il y a des, des temps de verbe obligatoires que ça, ça peut nous aider ou des, des manières d'écrire qui peuvent nous aider là, mais sinon, pas vraiment non plus. » (491) Utilité du français en histoire : « Je pense que oui parce qu'en histoire c'est beaucoup plus des textes qu'on écrit de la manière qu'on veut. Fait que ce qu'on a appris ça va être plus utile vu que y a pas vraiment de structure précise à, à avoir. » (493) « Ben par exemple, justement la conjugaison ou la, la grammaire. C'est parce que, vu que c'est des temps de verbe moins réguliers puis moins, qu'on voit moins souvent, ben qu'on les ait appris ça l'aide. » (495) |
| 1.1.2.3. Les pratiques d'écriture dans toutes les disciplines | |

| | |
|---|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicia |
| Genres de textes écrits | <p><u>Partout</u></p> <p>- Prise de notes de cours (191) Ne prend que ce que l'enseignant dit de prendre (303)</p> <p><u>Anglais</u></p> <p>- Un essai (189)</p> <p>- des éditoriaux (189)</p> <p><u>Mathématiques</u></p> <p>« longues justifications à écrire et puis des travaux longs à faire qu'il y a beaucoup d'écriture dedans » (193) « Supposons on prend une feuille et puis on la sépare en deux. Chaque fois qu'on fait un petit calcul, il faut le justifier. Par exemple quand on remplace nos données on a, c'est des théorèmes. On avait une liste à apprendre de, je pense qu'il y en avait cent-cinquante environ. On avait une liste à apprendre et puis c'est environ une phrase par, pour chaque étape qu'on fait. Et puis des fois quand on a un calcul de peut-être cinq étapes à faire, juste pour le calcul on peut avoir dix lignes de justifications à côté. » (199)</p> <p><u>Sciences</u></p> <p>- rapports de laboratoire (193)</p> <p><u>Histoire</u></p> <p>- synthèses de la matière vue</p> <p>- description du mode de vie d'un personnage fictif dans un contexte historique réel</p> |
| 1.1.2.4. Les représentations sur les pratiques d'écriture menées dans toutes les disciplines | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques d'écriture | ... |
| Appréciation des pratiques d'écriture | <p>- « Heu, quand on a des textes où on doit émettre notre opinion ou faire des recherches comme ça, qui sont pas, t'sais faire des recherches ou des choses comme ça, comme on fait souvent en anglais, ça j'aime ça. <u>Mais écrire des textes, supposons en français, textes argumentatifs puis toute ça, qu'on doit plus ou moins dire ce qu'on veut et puis tout ça. J'aime moins ça. Quand on a le sujet vraiment précis imposé, j'aime pas vraiment. On peut pas complètement dire ce qu'on veut et puis...</u> » (223) <i>Ok. Si, si t'as un sujet libre tu apprécies davantage d'écrire?</i> (224) « Heu, pas complètement libre. Avoir quand même une petite structure pour savoir, pour avoir plus d'idées puis tout ça. Sauf que, t'sais quand c'est précis, précis j'aime pas vraiment ça. » (225)</p> <p>- <i>Ok. Puis est-ce qu'il y a des textes que tu aimerais écrire plus souvent à l'école?</i> (228) « Heu, surtout les éditoriaux parce qu'on peut vraiment, un peu à, mieux apprendre à nous connaître vu qu'on se pose la question sur notre opinion. Ce qu'on ferait peut-être pas en dehors là. Puis, textes argumentatifs plus ou moins, mais ouin des éditoriaux j'aime, j'aime ça. » (229)</p> |
| 1.1.2.5. Les pratiques d'écriture personnelles | |
| Genres de textes écrits | <p>- Clavardage avec les amis et des correspondants internationaux; c'est pour communiquer, parfois demander des questions pour des devoirs (132-170)</p> <p>- Poèmes et chansons quand il y a inspiration (171)</p> |

| | |
|---------------------|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicia |
| Buts poursuivis | ... |

Tableau 1.1.3 Les pratiques de lecture

| | |
|---|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicia |
| 1.1.2.1. Les pratiques de lecture en français | |
| Genres de texte lus | <ul style="list-style-type: none"> - Recueil de nouvelles (249) - Quelques romans (249) (ne se souvient plus des titres (260-261) - Pièce de théâtre, ex. : <i>Tartuffe</i> (lecture) (249) - Pièce de théâtre en salle (249) |
| Pratique autour des textes lus | ... |
| 1.1.2.2. Les représentations sur les pratiques de lecture en français | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques de lecture | ... |
| Appréciation des pratiques de lecture | - « Ça dépend quoi. Par exemple les, on a eu « Ces enfants de ma vie ». Ça j'ai moyennement aimé parce que c'était, des fois c'était bizarre comment que c'était écrit vu que ça faisait longtemps. Puis, « Tartuffe » aussi c'était bizarre à cause, t'sais vu que c'est tous des alexandrins. » (287). Elle préfère ce qui est plus actuel (289) |
| Utilité des pratiques de lecture en <i>français</i> pour les autres disciplines scolaires | <p>« Heu ce qu'on lit. Je crois, honnêtement je crois pas. Peut-être les textes argumentatifs que ça nous permet d'avoir un esprit critique et puis, de voir les arguments, de toujours voir les arguments des deux côtés, mais à part ça. » (285)</p> <p>Ne crois pas que ce qu'elle a appris en classe de français peut l'aider dans ses lectures dans son cours de sciences (471)</p> |
| 1.1.2.3. Les pratiques de lecture dans toutes les disciplines | |
| Genres de textes lus | <p><u>En anglais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - romans rattachés à un sujet pour faire une recherche sur ce sujet, ex. : <i>La ferme des animaux</i> de Georges Orwell. Le but : comprendre les manières de penser, lire entre les lignes. <p><u>Autres matières</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - « Ouais les manuels pour les, les examens ou les choses comme ça. » (265) - Sites Internet (textes d'information) - Éditoriaux |
| Pratiques autour des textes lus | <ul style="list-style-type: none"> - Période de lecture personnelle obligatoire à l'école de 15 minutes au retour du dîner (117-123) <p>- « Puis, ben quand on a des recherches, je vais sur des sites Internet pour, quand on a des travaux, je vais sur des sites Internet pour pouvoir trouver l'information. Puis des fois on nous remet des textes à lire pour, parce qu'on a un cahier de bord au PEI à faire qu'on a des écritures de textes, supposons des articles de journaux ou des choses comme ça à remplir. Puis faut faire un résumé et puis. » (265)</p> <p>« C'est vraiment un petit cahier boudiné. » (271) « Puis à l'intérieur il faut, on a des sections et puis là il faut mettre un résumé de chaque, de chaque article qu'on nous donne. » (273) « Et puis il faut mettre un lien avec une aire d'interaction. Ça c'est comme des thèmes qu'on a au PEI qu'il faut le relier avec ça. » (275) <i>C'est des articles de journaux?</i> (276) « Heu la plupart du temps oui. Ou des articles sur</p> |

| | |
|--|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicia |
| | Internet. Des fois c'est argumentatif. » (277) <i>Sur des, sur des évènements internationaux?</i> (278) « Heu ouais, ben on a des, des éditoriaux. Pardon. Les textes qu'on nous donne c'est des éditoriaux sur, souvent des textes internationaux ou sur des choses de société là. » (279) <i>Donc c'est tout le temps, c'est toujours des éditoriaux?</i> (282) « Ouais. Puis on a, ce qu'on nous donne c'est des éditoriaux, mais on a une autre partie à remplir qui est sur des articles, on a une partie sur des textes argumentatifs puis il y a une partie sur chaque, sur l'actualité au niveau international, puis régional, puis national. » (283) |
| 1.1.2.4. Les représentations sur les pratiques de lecture dans toutes les disciplines | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques de lecture | « Hum, ben pour lire je dirais que oui parce que, surtout avec notre période de lecture obligatoire. On est comme, ceux qui aiment pas lire sont aussi obligés de se trouver quelque chose à lire. Ce qu'ils n'auraient peut-être pas fait en dehors. » (321) |
| Appréciation des pratiques de lecture | ... |
| 1.1.2.5. Les pratiques de lecture personnelles | |
| Genres de textes lus | - Lit parfois le journal que sa famille reçoit tous les jours - Romans |
| Buts de la lecture | ... |

Section 1.2. – Que pensent les élèves des lieux communs sur la classe de français?

Tableau 1.2.1 – Propos des élèves à mettre en lien avec les énoncés du questionnaire *ÉLEF* élèves.

| | |
|--|--|
| Thèmes de recherche (énoncés du questionnaire) | Propos tirés de l'entrevue de Félicia |
| <i>L'évaluation n'est pas assez stricte : on laisse passer trop d'élèves en français</i> | ... |
| <i>Les enseignants exigent assez d'effort des élèves</i> | ... |
| <i>Il y a trop de répétition dans les cours de français d'une année à l'autre</i> | ... |
| <i>Dans les cours de français, on n'apprend pas beaucoup de choses</i> | ... |
| <i>Il y a trop d'élèves dans les cours de français</i> | ... |

Question de recherche 2: Que disent les élèves de leurs compétences en lecture et en écriture?

Fiche : Question posée dans la fiche d'identification de l'élève dont la réponse est explicitée par celui-ci au cours de l'entrevue.

Tableau 2.1 – Compétence générale

| | |
|---|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicia |
| <u>Fiche</u> : sentiment d'efficacité général à l'école | Se dit très bonne à l'école. |
| Raisons du succès scolaire | « Heu, ben j'ai beaucoup de facilité au par coeur ou des choses comme ça. Parce que normalement j'étudie pas vraiment à l'avance. C'est surtout à la dernière minute. Sauf que, ben je sais pas là c'est. Ben j'écoute quand même en classe fait que peut-être que j'ai plus de facilité que d'autres à, à ce que ça me rentre. » (301) |

Tableau 2.1 – Quelle compétence les élèves déclarent-ils en écriture?

| | |
|---|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicia |
| 2.1.1. Sentiment d'efficacité | |
| <u>Fiche</u> : sentiment d'efficacité en écriture | Elle considère que sa performance en écriture varie selon le texte à écrire. « Parce que, ce que je veux dire c'est surtout, dépendamment du sujet, ça va me donner plus ou moins d'inspiration et puis ça va me. T'sais si j'ai pas d'inspiration ça va être moins, ça sera pas très bon. Tandis que les textes que j'aime écrire, ça, je vais aimer ça fait que je vais plus, peut-être, avoir des idées puis, vouloir l'écrire. Fait que ça va peut-être être un peu mieux. » (223) |
| Pour présenter correctement un travail | ... |
| Pour structurer les textes | ... |
| Pour ponctuer correctement les textes | « Puis, ben ce que j'ai surtout de la misère c'est la, la ponctuation. » (741) |
| Pour respecter les règles de syntaxe | ... |
| Pour orthographier les mots | - « Ben supposons, ben je sais que souvent mes textes que je fais c'est à l'ordinateur. Donc souvent ils se corrigent automatiquement. Puis des fois je fais juste faire une dernière lecture puis, parce que ça j'ai quand même de la facilité à écrire sans faire de faute. Fait que souvent c'est, j'en ai pas vraiment quand je relie. Sauf que des fois c'est ça c'est juste en relisant que je vois puis après ça je fais, ben la correction automatique, voir s'il y en a d'autres que j'ai pas vues que.» (733) - « Ben à l'école pour les, pour les textes obligatoires là, je relis puis je, souvent je vais annoter les, je vais cherche... je vais faire un petit point devant chaque mot que je suis pas complètement sure puis ensuite je vais toutes les chercher dans le dictionnaire. » (714) |
| Pour utiliser les règles de grammaire | - « Puis, pour la grammaire, ben je vais faire selon mes connaissances puis, c'est vraiment souvent un mot qui va me frapper. » (741) - Elle se sert des règles générales qu'elle a apprises et cherche rarement dans une grammaire. (745) |
| Pour se conformer aux consignes | ... |
| Pour utiliser un bon vocabulaire | ... |
| Pour trouver les contenus | ... |
| 2.1.3. Le développement de la compétence | - « Ouais. Ben maintenant c'est rendu je, je peux écrire vite là. Parce que c'est surtout avec les tests de mathématiques que je me suis habituée à écrire vite parce que c'est, t'sais on arrive serré dans le temps. Et puis comme je vous disais tantôt, on a beaucoup de textes à écrire. Donc là avec ça, ça m'a aidée à écrire plus vite. Mais sinon. » (327) |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicia |
|--|--|
| | - « Plutôt pour la façon d'écrire. Admettons la grammaire, puis aussi la qualité d'un texte, un texte qui est intéressant à lire, etc. (334) « Ben je pense que oui ça peut s'apprendre, mais qu'il y en, t'sais il y en a que c'est vraiment plus facile que d'autres. Puis ça je pense que ça peut aider. Mais je pense qu'en lisant beaucoup, ça peut aussi nous aider. Si on lit des livres où l'écriture est bonne, je pense que ça peut nous aider vraiment à, à avoir une réaction sur nous-mêmes. Parce qu'on peut apprendre des nouveaux mots qu'on peut réutiliser après que, ça va aider à notre, à avoir une meilleure écriture. » (335) |
| 2.1.4. Définition de la compétence en écriture | ... |

Tableau 2.2 – Compétence des élèves déclarées en lecture

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicia |
|---|---|
| 2.2.1. Sentiment d'efficacité personnel en classe | |
| Fiche : sentiment d'efficacité en lecture | Elle se dit bonne lectrice dans tous les cas. |
| Pour prélever de l'information | ... |
| Pour comprendre et interpréter les textes | Les textes à lire ne lui causent pas de souci particulier. « Non, sauf peut-être des fois les textes scientifiques, quand il y a trop de, de mots qu'on voit pas en dehors là.» (297). Pour régler ce problème : « Ben je cherche dans le dictionnaire ce que je comprends pas ou je demande à, s'il y a des gens que je connais proche là. Je leur demande si ils savent c'est quoi puis, j'essaye de comprendre avec le contexte aussi. » (299) |
| Pour apprécier les textes | ... |
| Pour distinguer le fait d'une opinion | ... |
| Pour reconnaître la structure d'un texte | ... |
| 2.2.3. Le développement de la compétence | ... |
| 2.2.4. Définition de la compétence à lire | ... |

Tableau 2.3 – Satisfaction quant à ce qui a été appris au primaire et au secondaire

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicia |
|---------------------------------|--|
| Satisfaction pour le primaire | ... |
| Satisfaction pour le secondaire | ... |

Tableau 2.4 – La qualité de langue

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicia |
|--|--|
| 2.4.1 La qualité de langue des enseignants de français | ... |
| 2.4.2 La qualité de la langue des enseignants | ... |

| | |
|--|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicia |
| d'autres disciplines | |
| 2.4.3 La qualité de la langue des élèves | - La langue pour le clavardage et la langue standard sont séparées. |
| 2.4.4. Représentations sur la langue dans la société | ... |

Question de recherche 4 : Les élèves ont-ils conscience du niveau de littératie exigé par la société et cela influence-t-il leur motivation à développer leurs compétences langagières?

Tableau 4.1. Les représentations sur la lecture et l'écriture

| | |
|---|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicia |
| 1.1.4.1. Les représentations sur l'écriture | |
| Utilités de l'écriture à l'école | - En histoire, à propos de l'utilité de notes de cours pour passer son cours « Parce que les notes c'était bien synthétisé, fait que c'était facile à voir. Puis aussi le, la manière que le professeur les donne c'est, c'est des questions et puis on écrit les réponses. Fait que c'est facile pour les examens de fin d'année de mieux voir et puis de mieux le retenir. » (383) |
| Importance de l'écriture à l'école | « Moi je pense que oui parce qu'il y a beaucoup de matières qu'on nous pénalise si on a des fautes de français. Par exemple, je me souviens plus exactement, mais je pense qu'en histoire, c'est arrivé quelques fois. Ou en mathématiques des fois c'est seulement des, pendant nos justifications. C'est pas des fautes générales, mais juste les accords. » (391) (Voir aussi 4.2) |
| Utilités de l'écriture dans la vie professionnelle future | « Puis, il y a plusieurs, il y a plusieurs métiers qu'on en a besoin. Par exemple, je disais que je voulais me diriger vers le droit. Il y a souvent des rapports ou des choses comme ça à écrire fait que ça. C'est sûr qu'avoir une meilleure qualité de français ça l'aide. Puis, il y a beaucoup de textes aussi à lire, fait que ça, ça va aider. Puis. » (317) <i>Dans l'autre domaine que tu aimerais, penses-tu que ça va, que ça serait utile aussi?</i> (318) « Oui je pense que ça peut servir c'est, par exemple s'il y a des questions que je me pose et que je veux rechercher, ça peut m'aider à mieux comprendre. » (319) |
| Importance de l'écriture dans la vie professionnelle future | ... |
| Utilités de l'écriture dans la vie quotidienne | « Hum... hum, c'est une bonne question. Hum peut-être à... ben comme je disais tantôt, à développer l'esprit critique et puis à voir ce qu'on écrit et puis aussi quand, t'sais pour bien écrire. Pour apprendre à mieux bien, pour apprendre à mieux bien écrire. Puis peut-être à mieux parler aussi, à apprendre des nouveaux mots et puis mieux comprendre ce qu'on peut entendre ailleurs. Où que ça soit plus facile pour nous de lire d'autres textes en dehors de l'école. » (311) - « Ben il y a, le point qui m'est venu beaucoup en tête c'est, par exemple pour présenter un CV ou une lettre de présentation. C'est sûr que la qualité du français, je pense que ça l'influe. » (317) |
| Importance de l'écriture dans la vie quotidienne | ... |
| 1.1.4.2. Les représentations sur la lecture | |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicia |
|---|---|
| Utilités de la lecture à l'école | - Avoir de l'information - À propos de l'utilité de lectures dans le cours d'histoire : « Pour notre cours oui parce que ça, c'est sûr que le visuel ça nous aide à mieux comprendre et puis à mieux le retenir. Fait que je pense que oui c'était, c'était utile. Puis on a aussi regardé des images qui pouvaient nous aider à mieux comprendre là. » (369) |
| Importance de la lecture à l'école | - Importante dans toutes les matières (401) « Je pense que oui parce que ça peut nous, par exemple dans les examens si on lit mal les questions ben ça. Si on est habitué à lire, ben ça, je pense que ça peut nous aider à mieux comprendre les questions et puis à mieux y répondre. Souvent en histoire on a des mises en situation, beaucoup de mises en situation dans les examens. Donc si on a de la misère à lire et puis à comprendre ce qu'on lit, ben les mises en situation on va mal les comprendre et puis on va avoir de la difficulté à répondre.» (399) |
| Utilités de la lecture dans la vie professionnelle future | ... |
| Importance de la lecture dans la vie professionnelle future | ... |
| Utilité de la lecture dans la vie quotidienne | ... |
| Importance de la lecture dans la vie quotidienne | ... |
| 1.1.4.3. Les liens entre écriture et lecture | |
| Les liens positifs entre lecture et écriture | ... |
| Les liens négatifs entre lecture et écriture | ... |

Tableau 4.2. – Les conditions qui favorisent la motivation pour l'écrit⁶⁹

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicia |
|---|---|
| <i>Les élèves seraient plus motivés si le français était évalué dans toutes les disciplines</i> | « Moi je pense que oui parce qu'il y a beaucoup de matières qu'on nous pénalise si on a des fautes de français. Par exemple, je me souviens plus exactement, mais je pense qu'en histoire, c'est arrivé quelques fois. Ou en mathématiques des fois c'est seulement des, pendant nos justifications. C'est pas des fautes générales, mais juste les accords. » (391) « Puis, en sciences aussi. Dans les rapports de laboratoire on peut nous enlever des points. Et puis, t'sais y a plusieurs matières qu'on nous enlève jusqu'à 15 %, mais 15 % je pense que ça paraît vraiment là. » |
| <i>Les élèves seraient plus motivés s'ils connaissaient mieux les</i> | ... |

⁶⁹ Les enseignants ont été interrogés sur les conditions qui pourraient motiver les élèves à apprendre le français. Nous souhaitons voir si les élèves mentionnent l'un ou l'autre de ces éléments.

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicia |
|---|--|
| <i>exigences du milieu du travail</i> | |
| <i>Les élèves seraient plus motivés si les exigences pour l'admission au cégep et à l'université étaient plus élevées</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés si la correction des erreurs était plus sévère.</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés s'ils connaissaient mieux la situation du français au Québec.</i> | ... |

Grille d'analyse thématique des entretiens 7 : Félicien

Question de recherche 1 – Comment les élèves se représentent-ils les pratiques de lecture et d'écriture en français?

Section 1.1. – Que fait-on en *français* au Québec?

Tableau 1.1.1. Propos généraux sur la discipline *français*

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
|--|---|
| 1.1.1.1. La place du <i>français</i> parmi les disciplines scolaires | ... |
| 1.1.1.2. Temps consacré au <i>français</i> en dehors des cours de français | ... |

Tableau 1.1.2. Les pratiques d'écriture

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
|--|---|
| 1.1.2.1. Les pratiques d'écriture en français | |
| Genres de textes écrits | ... |
| Correction des textes | « Ouais, ben. Les examens, admettons en français, le brouillon je vais l'écrire au complet. Puis habituellement, je fais pas énormément de modifications dedans parce que quand j'écris. J'ai comme l'impression que <u>ça vient tout seul</u> . Puis j'ai pas, <u>je fais pas beaucoup de fautes</u> non plus, même si <u>j'écris directement</u> . J'ai pas beaucoup de correction à faire dessus. C'est pour ça aussi, surtout que ça vaut pas vraiment la peine de réécrire parce que si j'avais énormément de correction à faire, là ça serait moins lisible, donc il faudrait que je le réécrive. Mais vu que j'en ai pas tant que ça, c'est surtout des mots que je change. Je le réécris seulement pour le propre au final, comme il faut le faire normalement. Puis c'est ça, dans les autres matières aussi. Je vais pas tout réécrire à côté. Je vais seulement modifier ce que j'ai à modifier. Puis, sinon ça serait aussi trop long je trouve, à faire. » (168) |
| 1.1.2.2. Les représentations sur les pratiques d'écriture en français | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques d'écriture | ... |
| Appréciation des pratiques d'écriture | « Puis l'écriture aussi c'est, je trouve que c'est assez intéressant parce que ça permet de développer des idées puis de toucher toutes sortes de choses. Ça peut passer d'un texte argumentatif à une nouvelle. Donc c'est vraiment, ça nous permet de modifier la façon dont écrit, puis aussi la façon dont on considère les, toutes les lectures qu'on a à faire aussi. Dans le fond, ça me permet de mieux comprendre comment écrire des textes puis aussi, plus tard, si justement ça me tente d'écrire quelque chose, ça va me pratiquer dans toutes sortes de situations d'écriture. Donc selon le texte que je veux écrire, ça va m'aider aussi. » (178) « Ben c'est ça. C'est surtout le fantastique ou l'imaginaire parce que là ces temps-ci, c'est surtout de l'argumentatif ou vraiment du terre à terre dans le fond. Comme si on était des journalistes ou des vulgarisateurs ou des choses comme ça. J'aime ça plus imaginer, donc pour l'écriture, j'aimerais vraiment plus être capable d'utiliser mon imagination. Puis en secondaire quatre aussi, l'examen final c'est |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
|--|---|
| | <p>seulement un texte argumentatif. Habituellement, on avait le choix entre un texte narratif ou dans le genre explicatif. Puis là, c'est seulement argumentatif qu'on a. Donc ça aussi je trouve ça un peu plus dommage parce que j'aimerais ça utiliser mon imagination. » (180)</p> <p>« Ouin ben c'est ça. Surtout qu'est-ce qui fait appel à mon imaginaire, sauf que dans ce temps-là, le seul problème c'est qu'à un moment donné, j'ai de la difficulté à me mettre une limite pour arrêter parce que c'est sûr aussi qu'il y a la contrainte du nombre de mots. Puis si je développe trop d'idées, ça devient difficile. D'un autre côté, l'argumentatif ou l'explicatif c'est plus facile un peu parce qu'en trouvant mes éléments, je peux comprendre un peu jusqu'où me rendre. Donc, admettons, en argumentatif cette année habituellement, on utilise deux aspects pour pas en avoir trop. Puis avec ça, je rentre quand même assez facilement dans mes mots. Tandis que si c'était la nouvelle, comme au début de l'année je pouvais écrire comme je voulais, donc j'avais pas vraiment de contrainte dès le départ sur le, sur où est-ce que je me rendais. Puis à cause de ça à la fin, il fallait vraiment que je coupe beaucoup. Puis des fois ça me causait des problèmes dans la façon dont le texte se suivait parce qu'il y a des éléments que j'enlevais. Il fallait que je modifie d'autres éléments pour que ça se comprenne encore puis ça devenait plus compliqué. Donc le plus facile c'est argumentatif je pense ou vraiment tout ce qui est plus avec de l'information qu'on a trouvée puis qui est structurée. Puis que j'aime plus faire, c'est narratif parce que ça me permet d'écrire ce que je veux vraiment écrire. » (194)</p> |
| <p>Utilité des pratiques d'écriture en <i>français</i> pour les autres disciplines scolaires</p> | <p>« C'est sûr qu'en français, ça nous permet un peu de, ben admettons quand il y a des limites de mots, moi j'aime pas ça parce qu'habituellement j'écris trop de mots. Puis, ce que ça me permet de faire, en coupant le nombre de mots, c'est que ça me permet de synthétiser. Par exemple en histoire, justement, on a à faire des synthèses où il faut pas trop mettre de mots. Puis, j'ai encore un peu de la difficulté à le faire, mais ça m'aide quand même à diminuer. Puis, justement, en écrivant en français, ça me permet de développer des nouvelles façons de l'écrire, puis à cause de ça, je suis capable dans les autres matières aussi d'écrire de différentes façons, selon ce que j'ai de besoin. Puis plus j'écris en français, plus ça augmente aussi ma rapidité habituellement. Puis aussi, j'écris pas super bien, donc ça me permet aussi de mieux écrire puis un peu mieux comprendre aussi comment j'écris. » (172)</p> <p>« Oui parce que, ben plus ou moins parce qu'en français, on apprend aussi à développer un peu notre sujet en mettant des phrases un peu plus complexes, mais moi en mettant des phrases plus complexes habituellement, je mets trop d'informations. Donc ça, ça m'aide plus ou moins. Sauf que, ça me permet de mieux structurer mes informations. Et en structurant mieux mes informations je, dans le fond je m'éloigne moins de mon sujet. Je sais un peu plus où m'en aller. Donc, pour ça le français ça m'aide quand même parce que j'ai un but à atteindre dans mon écriture. Puis avant, par exemple au primaire, j'en n'avais pas nécessairement. J'écrivais, puis à un moment donné ça se terminait d'une certaine manière. Mais là c'est ça, j'ai vraiment un objectif et puis j'essaie dans ma tête, un peu avant, de faire un petit plan qu'avant j'utilisais pas nécessairement toujours. Puis, il y en a qui l'écrivent. Moi je l'écris pas. Je le garde seulement pour moi. Puis avec ça, je suis capable de savoir à quel point développer pour essayer de rentrer dans les mots avec tous les éléments que j'ai à dire. (266) <i>Ok. Tu planifies toujours. Ton écriture, tu la planifies. (267)</i> Pas toujours, mais assez souvent, puis des fois ça fonctionne, des fois ça fonctionne moins bien. Mais habituellement, c'est assez utile. » (269)</p> |

| | |
|--|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
| | <p>Pour la science : « Mais, pour l'écriture, pas nécessairement. C'est certain que dans les rapports de laboratoires, on en fait assez rarement, mais on a des parties de texte à écrire, comme une analyse. Ça, ça permet un peu de structurer mon texte, pour être sûr que je suis cohérent, puis que l'information est toute présente. Donc pour ça, le français ça aide. Mais, à part ça, par exemple dans le cahier, ça m'aide pas nécessairement parce que des fois on met même pas de phrase complète. On met un chiffre et puis c'est terminé. Donc, c'est surtout pour les rapports de laboratoire. » (322)</p> |
| 1.1.2.3. Les pratiques d'écriture dans toutes les disciplines | |
| Genres de textes écrits | <p>Première idée : « Ben, premièrement, c'est surtout pour <u>les évaluations</u>. Tous les travaux qu'on a, il faut, on n'a pas vraiment le choix d'écrire. Puis, à part ça, à l'école, c'est un petit peu comme à la maison, des fois c'est pour m'amuser un petit peu. Mais la plupart du temps, c'est vraiment <u>les travaux</u>. » (126)</p> <p>Après que la chercheuse insiste un peu : « Ok, ben c'est sûr, admettons, des fois quand les professeurs parlent, je prends des notes parce que j'suis plus visuel qu'auditif. » (148) « Puis, après ça, c'est surtout des notes. Des fois, je me fais un peu des résumés pour essayer de comprendre un peu mieux. » (150)</p> <p>« Actuellement, c'est les professeurs qui les donnent. Sauf que des fois aussi je le fais par moi-même. Quand y a des choses que je comprends moins bien ou que j'suis moins sûr de m'en rappeler, je le prends en note aussi. » (152) « Résumés, ben c'est ça, c'est surtout vers la fin de l'année. Pour étudier les examens finaux, vu que ça reprend toute l'année, j'utilise des résumés pour me rappeler vraiment qu'est-ce que j'ai vu, pendant l'année, à propos de ça. » (154) « C'est ça c'était surtout des matières, plus en sciences. Parce qu'en mathématiques, on a déjà des, dans les cahiers, des résumés. Puis on a les notes de cours qu'on prend. En français, on a plusieurs documents habituellement. Mais en sciences, c'est plus large. Puis c'est ça j'aime ça résumer, admettons, pour chacun des chapitre qu'on a vu. Ça me permet de voir, globalement, c'est quoi qu'on a travaillé. » (160)</p> <p>Prise de notes : « Ben ça dépend là. C'est surtout les cours que j'trouve que ça demande plus d'efforts pour s'en rappeler. Comme histoire justement, c'est la professeure qui nous en donne. La plupart des cours où on a vraiment besoin de notes de cours, c'est les professeurs qui nous les donnent. Mais les cours comme, je sais pas, l'éducation au choix de carrière, j'en prends pas nécessairement parce que c'est pas si compliqué. Dans le fond, il faut seulement comprendre un peu, comment ça fonctionne. C'est vraiment les cours plus, français, sciences, histoire. C'est ça, les cours où il y a plus de matière à voir. » (162)</p> <p>Correction des écrits : « C'est assez rare, mais habituellement, je fais juste regarder puis si je vois des choses à corriger, souvent je le corrige dans ma tête. Si ça vient tout de suite, je sais que ça va venir tout de suite aussi quand je vais le relire. Mais s'il y a quelque chose que je comprends pas, là je vais émettre une précision dans ce que j'ai écrit. Donc habituellement, j'ai pas vraiment besoin de réécrire. Mais c'est ça des fois, j'ai vraiment besoin de mettre plus de précision ou plus de détails, pour justement un examen ou encore si je vois de la matière que le professeur dit après, qui se relit après, je peux essayer de faire des liens un petit peu avec, aussi. » (164) « En fait, je réécris pas au complet, mais je modifie. Donc, j'écris des parties. Admettons que j'ai écrit sur une feuille lignée, à double interligne, je vais écrire dans l'interligne. C'est vraiment là que je vais le faire.</p> |

| | |
|---|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
| | <p>Puis ce que j'ai pas besoin, je vais l'effacer ou le barrer ou ça dépend aussi de la place que j'ai. Mais je vais pas tout réécrire au complet sur une autre feuille, non plus. » (166)</p> <p>« On écrit beaucoup de types de textes. Un peu comme en français. Par exemple, on a écrit un essai sur l'apartheid, puis tous les, un peu le racisme en général. On écrit, on a écrit une pièce de théâtre, puis on l'a jouée aussi. On a écrit des légendes, des nouvelles littéraires, toutes sortes de choses comme ça. C'est plus du texte narratif, comme je préfère écrire, que du texte argumentatif ou plus lié vraiment à la vie de tous les jours. Puis, justement, en n'ayant pas de contrainte de mots, je trouve que c'est intéressant parce que ça permet d'écrire comme on veut. Puis en anglais aussi, ça permet de mieux comprendre l'anglais. Parce qu'en français, habituellement, on est capables de parler et d'écrire, même si on n'écrivait pas autant. Mais en anglais, plus on écrit, plus on va être bons parce que c'est pas notre langue maternelle. Puis ça nous permet de nous pratiquer beaucoup. Donc, je trouve que c'est vraiment intéressant l'anglais. Puis, étant donné qu'on touche toutes sortes de textes, on va être capables de se développer dans cette langue-là. Puis aussi, vu que l'anglais commence à être, ben est déjà très important dans le monde, ça va nous permettre un peu mieux de nous intégrer aussi en étant capables de lire ou d'écrire en anglais. » (212)</p> <p>En sciences : « Puis l'écriture, c'est surtout habituellement dans le cahier. On fait des exercices. C'est ça qu'on a fait ce cours-ci, ben le cours d'hier et d'avant-hier. C'est ça, c'est rare à part ça qu'on fait de l'écriture. À part, dans les rapports de laboratoires. Mais ça, on en fait assez rarement. Mais dans les deux derniers cours, c'était seulement dans le cahier. On avait des petites questions à répondre. » (312)</p> |
| 1.1.2.4. Les représentations sur les pratiques d'écriture menées dans toutes les disciplines | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques d'écriture | <p>« Ben, c'est sûr ça dépend des cours. Admettons musique, on n'écrit pratiquement pas, mais ça, ça me dérange pas parce que j'aime la musique. » (200)</p> <p>« C'est sûr que, admettons en histoire, on écrit beaucoup de notes, mais ça je pense que c'est quand même nécessaire parce que ça résume beaucoup. Il y a peut-être, je sais pas, en sciences. On a des notes de cours qu'on prend. On n'en prend pas souvent puis y a souvent des sujets que j pense qu'on pourrait prendre des notes de cours au lieu de tout relire le lire à la fin de l'année. Parce que ça fait quand même beaucoup de pages. Puis avec des notes de cours, ça résume. Donc admettons qu'on a relu un peu notre livre, ça ça nous permet vraiment de voir si on a tout révisé ce qui était important de réviser. Donc c'est surtout en sciences je pense qu'on devrait écrire plus. Puis lire plus, peut-être en histoire parce qu'on fait surtout écrire des notes de cours puis notre professeur parle en avant. Mais on a un gros livre puis on le lit pratiquement pas. C'est seulement à la fin de l'année qu'il faut le lire. Puis je pense qu'en le lisant avant, ça nous permettrait déjà de comprendre un peu mieux le contexte du sujet, pas seulement ce qui se passe exactement. Parce qu'habituellement, on voit ce qui se passe, puis pas nécessairement ce qu'il y a autour. » (202)</p> |
| Appréciation des pratiques d'écriture | ... |
| 1.1.2.5. Les pratiques d'écriture personnelles | |
| Genres de textes écrits | - Essaie d'écrire des romans fantastiques : « L'écriture, j'avais déjà essayé un peu d'écrire, mais à un moment donné j'ai arrêté parce que j'avais pas vraiment d'idée. J'étais pas capable de commencer. Mais c'est sûr que j'aimerais ça être |

| | |
|--|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
| | capable. J'aimerais ça écrire, si j'étais capable vraiment de commencer une histoire. J'aimerais essayer de la continuer pour faire un livre ou quelque chose comme ça. » (60) - Essai littéraire dans le cadre d'un concours : « Mais j'ai aussi participé à des concours. Comme le concours d'essai littéraire du club optimiste, cette année. J'ai été choisi parmi, ben avec 40 autres personnes je crois ou 39 autres, pour faire partie d'un livre, avec le petit texte que j'avais écrit justement. » (60) |
| Buts de l'écriture | « Heu, ben c'est surtout pour le plaisir parce que j'veux essayer de commencer une histoire. Mais c'est dur à dire parce que, quand j'écris, admettons comme je l'ai dit tantôt, des débuts d'histoire, j'suis pas assez avancé pour savoir exactement qu'est-ce que ça me donne. Mais au début, c'est vraiment juste parce que c'est un défi puis ça me tente d'essayer de le faire. » (110) |
| Écriture personnelle/écriture scolaire | « Plus ou moins parce que pour l'école, c'est un sujet habituellement qui est fixe, puis on n'a pas vraiment le choix de le faire. Donc, ça ben ça me permet oui de connaître d'autres sujets, comme je l'avais dit tantôt, mais ça me permet aussi de me forcer à développer quelque chose que je voudrais pas nécessairement développer. Puis, ça me donne des, dans le fond des nouvelles idées aussi. Parce qu'il y a des choses que je penserais pas faire normalement dans une autre sorte de texte, puis en le faisant admettons dans un texte argumentatif, je m'aperçois que je pourrais aussi l'utiliser dans un autre genre de texte. Puis, si j'avais écrit ce type de texte-là directement, j'y aurais pas nécessairement pensé. Donc, c'est ça. » (284) |
| Représentations sur l'écriture | On aime écrire dès le départ ou on aimera pas ça : « Ouais ben, j'avais aimé ça quand j'avais écrit, j'imagine. Parce que, si j'avais pas aimé ça, je pense pas que j'aimerais ça autant aujourd'hui. » (450) <i>Est-ce que tu penses que tes premières expériences avec la lecture et l'écriture ont un lien avec tes expériences actuelles avec la lecture et l'écriture? Tu m'en as parlé un peu pour l'écriture. (475)</i> « Ouais, ben c'est ça. Je pense que oui parce que, ben la lecture un peu moins parce qu'au départ, j'étais un peu moins intéressé par ça, mais à un moment donné là ça a vraiment embarqué. Puis maintenant, j'aime beaucoup ça. Donc, il y a eu comme une évolution pour ça, mais l'écriture, je pense que, dès le début, j'ai assez aimé ça parce que ça me permettait de développer mes idées comme je le voulais. Puis, pas seulement dans ma tête dans le fond. Je l'écrivais, puis je le développais comme il faut. Puis maintenant encore j'aime ça écrire. Donc, je pense que pour l'écriture il y a un lien, puis la lecture un petit peu moins. C'est vraiment au fil du temps que j'ai commencé à aimer ça. » (476) |

Tableau 1.1.3 Les pratiques de lecture

| | |
|--|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
| 1.1.2.1. Les pratiques de lecture en français | |
| Genres de texte lus | « La lecture, c'est sûr que quand je lis, admettons des livres, comme là on avait <i>Tartuffe</i> à lire. C'est une pièce de théâtre. On a plusieurs types de livres comme ça. En anglais aussi on en a. Donc pour ça, ça va m'aider. Dans les manuels aussi, des fois il faut lire pour essayer de trouver des informations. Quand je lis plusieurs livres, ça me permet de comprendre quelles informations étaient les plus importantes dedans, en français. Puis, je peux faire la même chose dans les autres matières. Par exemple en histoire, des fois il faut lire quelques pages de notre manuel. Ça me permet de comprendre un peu, qu'est-ce qui est plus important que d'autres choses. Puis, c'est ça. J'me fais mon petit résumé dans ma tête, avec ça. » |

| | |
|---|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
| | (176) |
| 1.1.2.2. Les représentations sur les pratiques de lecture en français | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques de lecture | « Après ça en français, on a assez de lecture je pense parce qu'on a un gros manuel complet où il y a toutes sortes de textes. » (210) |
| Appréciation des pratiques de lecture | <p>« C'est sûr que j'aime mieux lire pour moi parce que c'est des livres que je choisis moi-même. Mais lire pour l'école, ça me permet d'avoir des nouveaux livre que je lis. Par exemple, les livres policiers aussi ça m'intéresse un peu à l'école, mais à la maison j'en lirais pas nécessairement par moi-même. Sauf qu'al'école, ça m'intéresse quand même de le faire. » (178)</p> <p>« Puis pour la lecture, c'est ça, j'aimerais ça pouvoir avoir plus de fantastique, mais je comprends aussi qu'il y a d'autres personnes qui n'aiment pas vraiment ce sujet-là. Donc c'est normal de faire varier. Puis, c'est sûr que des fois, des livres plus drôles aussi, ça pourrait être intéressant parce que souvent, c'est seulement admettons du psychologique. Puis là la personne est vraiment à terre puis il faut suivre sa vie au lieu vraiment d'avoir des choses plus drôles ou plus palpitantes un peu, avec plus d'action. C'est vraiment ça que je préférerais avoir. » (180)</p> <p>Appréciation de la nouvelle littéraire et du texte argumentatif : « J'ai trouvé ça assez intéressant parce que oui c'est quand même lié habituellement à la vraie vie, mais on peut quand même faire des liens dans notre imagination. J'ai plus aimé ça que l'argumentatif parce que l'argumentatif il faut vraiment donner des données puis on peut pas inventer par nous-mêmes. Faut vraiment aller chercher, puis ça je trouve ça un peu plus dommage. Sauf que c'est sûr aussi que, argumentatif aussi ça m'intéresse parce que ça me permet de comprendre plus de choses, puis d'en apprendre sur des sujets que normalement je regarderais pas ou j'étudierais pas. » (184)</p> <p>Fait un lien entre son besoin d'imaginaire et le fait de lire des textes pour apprendre : « Ben c'est que, plus tard, si je suis chercheur, c'est que justement il faut que je trouve des éléments qu'on connaît, pour me baser après ça sur des idées que je me fais. Donc l'imagination, ça rentre vraiment après que j'ai les éléments. C'est là que je vais essayer de les mettre ensemble et d'imaginer une autre façon que celle qui est habituelle pour les mettre ensemble. Donc, je pense que c'est vraiment ça quand on est chercheur, qu'on va utiliser. » (188)</p> |
| Utilité des pratiques de lecture en <i>français</i> pour les autres disciplines scolaires | <p>« La lecture, c'est sûr que quand je lis, admettons des livres, comme là on avait <i>Tartuffe</i> à lire. C'est une pièce de théâtre. On a plusieurs types de livres comme ça. En anglais aussi on en a. Donc pour ça, ça va m'aider. Dans les manuels aussi, des fois il faut lire pour essayer de trouver des informations. Quand je lis plusieurs livres, ça me permet de comprendre quelles informations étaient les plus importantes dedans, en français. Puis, je peux faire la même chose dans les autres matières. Par exemple en histoire, des fois il faut lire quelques pages de notre manuel. Ça me permet de comprendre un peu, qu'est-ce qui est plus important que d'autres choses. Puis, c'est ça. J'me fais mon petit résumé dans ma tête, avec ça. » (176)</p> <p>Pour la science : <i>Ok. Puis, est-ce qu'il y a, des fois, des choses que tu fais en</i></p> |

| | |
|--|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
| | <i>français qui t'aident dans tes cours de science?</i> « Ça un peu moins parce que... c'est surtout pour la lecture dans le livre. Dans le fond c'est français et mathématique qui vont m'aider en même temps parce que souvent, dans les textes du livre, on a du français qui explique avec des mathématiques qui montrent exactement les démarches à faire. » (320) |
| 1.1.2.3. Les pratiques de lecture dans toutes les disciplines | |
| Genres de textes lus | <p>- Pièces de théâtre (anglais) (176)</p> <p>- Manuel (176)</p> <p>- En sciences : « On a lu un peu d'information dans le livre, pour comprendre comment faire une expérience. » (308) « À propos de la neutralisation des acides et des bases. Ça, dans le livre, c'est surtout vraiment des informations qui expliquent comment ça fonctionne. Pas seulement qui disent comment faire. Donc ça, je trouve ça assez intéressant. » (310) « Individuellement, puis après habituellement, ou bien on a lu l'information puis on va faire l'expérience après, ou bien la professeure nous donne des notes de cours pour le résumé, quand c'est un peu plus complexe. Puis, c'est ça. Ça dépend vraiment de la complexité du sujet, puis de l'information qu'il y avait dans le texte à lire. » (314)</p> |
| 1.1.2.4. Les représentations sur les pratiques de lecture dans toutes les disciplines | |
| Appréciation de la fréquence des pratiques de lecture | <p>« Ok, ben c'est ça. Admettons justement en histoire. Si on regarde, je sais pas une, peut-être une guerre, on voit qu'est-ce qui s'est passé pour le Québec, dans la guerre, parce que c'est ça la matière, puis c'est ça aussi nos notes de cours. Mais dans le livre, on a plus de sujets un peu qui sont reliés. Par exemple, les conséquences sur d'autres pays aussi. Puis, ces conséquences-là, des fois, reviennent sur nous. Alors des fois on a comme un trou. On a ça ça arrive à cause de la guerre, puis un peu plus tard on a une autre conséquence, mais on sait pas nécessairement que c'est à cause de la guerre, puis que c'est passé ailleurs. » (204) « Donc c'est ça, c'est vraiment qu'est-ce qui se passe autour. C'est aussi parce que ça m'intéresse et puis ça me permet aussi de faire des liens. Parce que si je comprends qu'il s'est passé quelque chose ici, puis que je vois la répercussion autour, je suis capable aussi de comprendre autour qu'est-ce qu'il va y avoir comme répercussion ici si il se passe d'autres choses. » (206)</p> <p>« En sciences, souvent on voit vraiment la matière à étudier aussi. Puis, on voit quand même assez souvent les chercheurs comment ils ont trouvé telle information, mais ce serait intéressant aussi des fois de plus comprendre à quel point l'information qu'on a trouvée peut être utilisée. Les inventions qui ont été utilisées avec. Toutes sortes de choses comme ça. C'est pas écrit dans le livre cependant, mais je pense que même dans le livre, ils pourraient mettre plus d'informations là-dessus. Puis, ça pourrait être de la lecture facultative parce qu'il y en a que ça intéresserait moins. Mais comme moi, j'aimerais ça aller en sciences plus tard, ça m'intéresse aussi, donc ça j'aimerais ça le lire. » (210)</p> <p>« En mathématique, ça c'est surtout du, ben on a plus ou moins de lecture qu'on peut faire avec. C'est surtout du cas par cas, des calculs, mais des fois aussi ce que je trouve intéressant dans le livre de mathématique, il y a des éléments d'information qui sont plus ou moins liés à ce qu'on est en train de regarder. Par exemple, si on regarde la loi, ben la relation de Pythagore, on trouve un petit peu d'informations sur Pythagore ou les pythagoriciens ou les choses comme ça. Donc,</p> |

| | |
|--|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
| | ça c'est vraiment juste pour l'intérêt. C'est pas nécessairement pour la matière à ce moment-là, mais ça je trouve ça assez intéressant en mathématique. Les autres années, c'était plus ou moins comme ça. Il y avait moins d'informations. C'était vraiment plus des mathématiques. Puis cette année, c'est plus concentré mathématique, mais on a des petites informations autour, puis je trouve ça assez intéressant. » (210) |
| Appréciation des pratiques de lecture | « Oui ben, je suis pas très difficile sur les textes habituellement. Donc à l'école, ça me dérange pas vraiment n'importe quel texte qu'on a à lire. Des fois même, je fais un travail puis à un moment donné, je vois un texte et je le lis un petit peu parce que ça me permet d'apprendre des nouvelles choses. Puis c'est ça. Comme j'ai dit tantôt, c'est pas ce que je vais lire en premier lieu. Donc, ça me permet aussi de voir de nouveaux éléments puis d'apprendre des choses qui pourraient m'intéresser aussi, que je connaissais pas nécessairement avant. Donc ça, ça m'intéresse quand même beaucoup les lectures qu'on a à l'école, peu importe c'est quel livre. Mais c'est sûr que, quand ça rentre dans les textes trop psychologiques, j'aime moins ça un peu parce que je trouve que c'est trop personnel pour la personne. » (190) C'est, je rentre moins un peu dans son personnage parce que ça me représente pas nécessairement, moi-même. » (190) |
| 1.1.2.5. Les pratiques de lecture personnelles | |
| Genres de textes lus | - Romans fantastiques « Oui, je lis beaucoup en dehors de l'école. Surtout des livres fantastiques parce que ça m'intéresse beaucoup, puis... dans le fond, c'est comme un autre monde qui est à part. Puis j'aime, c'est ça, ça m'intéresse beaucoup. » (60) - Textes scientifiques « Je lis dans les revues surtout, du scientifique. Parce que justement les sciences ça m'intéresse. Puis j'aime ça essayer de comprendre qu'est-ce qui se passe autour de nous. Puis, toutes les nouvelles découvertes, qui sont faites. Par exemple, je suis abonné à Québec Sciences. Puis, ça, ça me permet de m'informer. Après ça, des fois aussi je vais par exemple lire un peu des textes informatifs. Par exemple sur Internet, avec des jeux vidéos. Pour un peu voir comment ça, ben quel jeu pourrait m'intéresser ou des choses comme ça. » (82) |
| Buts de la lecture | « Ben premièrement, oui c'est ça, pour mon plaisir. Ça me fait aussi passer le temps quand, quand j'ai pas grand-chose à faire. J'aime ça aussi parce que des fois ça me permet de laisser aller mon imagination, puis pas juste penser à l'école ou à d'autres choses comme ça. Donc je suis vraiment plus libre. Puis en lisant, je vois un peu, je m'imagine qu'est-ce qui se passe dans la situation qui est dans le livre. Donc avec ça, ça me permet vraiment de passer à côté de, dans le fond ce qui me dérange un peu, autour. Puis ça me permet de relaxer quand je fais ça. » (106) |

Section 1.2. – Que pensent les élèves des lieux communs sur la classe de français?

Tableau 1.2.1 – Propos des élèves à mettre en lien avec les énoncés du questionnaire *ÉLEF* élèves.

| | |
|--|---|
| Thèmes de recherche (énoncés du questionnaire) | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
| <i>L'évaluation n'est pas assez stricte : on laisse passer trop d'élèves en français</i> | ... |
| <i>Les enseignants exigent</i> | ... |

| Thèmes de recherche (énoncés du questionnaire) | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
|---|---|
| <i>assez d'effort des élèves</i> | |
| <i>Il y a trop de répétition dans les cours de français d'une année à l'autre</i> | ... |
| <i>Dans les cours de français, on n'apprend pas beaucoup de choses</i> | ... |
| <i>Il y a trop d'élèves dans les cours de français</i> | ... |

Question de recherche 2: Que disent les élèves de leurs compétences en lecture et en écriture?

Fiche : Question posée dans la fiche d'identification de l'élève dont la réponse est explicitée par celui-ci au cours de l'entrevue.

Tableau 2.1 – Compétence générale

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
|---|---|
| <u>Fiche</u> : sentiment d'efficacité général à l'école | Au-dessus de 80 %. « habituellement, je suis vraiment assez élevé dans les notes » (16) Veut devenir médecin ou chercheur en sciences |
| Raisons du succès scolaire | Aime les défis. Il se donne un objectif et essaie de l'atteindre. (44-46) Aime les sciences. (46) |
| Représentations familiales sur l'école | « Ils veulent vraiment qu'on continue. Ils pensent que c'est super bon d'aller à l'école parce que ça nous permet aussi d'avoir un meilleur emploi puis de connaître plus de choses. Puis on peut, dans le fond, choisir un emploi qu'on aime mieux, si on a plus d'études, plus d'éducation. Parce qu'on a plus de chances d'être choisis parmi d'autres personnes qui sont pas nécessairement au même niveau scolaire que nous. Donc c'est pour ça qu'ils veulent qu'on y aille. » (52) |

Tableau 2.1 – Quelle compétence les élèves déclarent-ils en écriture?

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
|---|--|
| 2.1.1. Sentiment d'efficacité | |
| <u>Fiche</u> : sentiment d'efficacité en écriture | «habituellement, j'ai des facilités en écriture.» (70) |
| Pour présenter correctement un travail | Semble influencer le travail sur les textes. (168) « j'écris pas super bien» (172) « L'écriture qu'on voit pas nécessairement les fautes d'orthographe.» (174) |
| Pour structurer les textes | « Ouin ben c'est ça. Surtout qu'est-ce qui fait appel à mon imaginaire, sauf que dans ce temps-là, le seul problème c'est qu'à un moment donné, j'ai de la difficulté à me mettre une limite pour arrêter parce que c'est sûr aussi qu'il y a <u>la contrainte du nombre de mots</u> . Puis si je développe trop d'idées, ça devient difficile. D'un autre côté, l'argumentatif ou l'explicatif c'est plus facile un peu parce qu'en trouvant mes éléments, je peux comprendre un peu jusqu'où me rendre. Donc, admettons, en argumentatif cette année habituellement, on utilise deux aspects |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
|---------------------------------------|--|
| | <p>pour pas en avoir trop. Puis avec ça, je rentre quand même assez facilement dans mes mots. <u>Tandis que si c'était la nouvelle, comme au début de l'année je pouvais écrire comme je voulais, donc j'avais pas vraiment de contrainte dès le départ sur le, sur où est-ce que je me rendais. Puis à cause de ça à la fin, il fallait vraiment que je coupe beaucoup. Puis des fois ça me causait des problèmes dans la façon dont le texte se suivait parce qu'il y a des éléments que j'enlevais. Il fallait que je modifie d'autres éléments pour que ça se comprenne encore puis ça devenait plus compliqué.</u> Donc le plus facile c'est argumentatif je pense ou vraiment tout ce qui est plus avec de l'information qu'on a trouvée puis qui est structurée. Puis que j'aime plus faire, c'est narratif parce que ça me permet d'écrire ce que je veux vraiment écrire. » (194)</p> |
| Pour ponctuer correctement les textes | ... |
| Pour respecter les règles de syntaxe | ... |
| Pour orthographier les mots | <p>- « je fais pas beaucoup de fautes » (168) - Pourquoi ne fait pas beaucoup de fautes : « Je sais pas. C'est peut-être parce que je lis beaucoup. Donc, je vois souvent plusieurs mots. Puis, je sais pas. Je me rappelle un peu comment s'écrit un mot, mais j'y pense pas nécessairement. J'l'écrit comme ça. Puis des fois, je vérifie dans le dictionnaire quand j'suis pas certain. Mais la plupart du temps, je tombe sur le bon mot puis je m'en rappelle dans le fond, comment le mot s'écrit. J'ai pas vraiment besoin souvent du dictionnaire. C'est surtout quand je cherche des nouveaux mots avec des synonymes, pour varier, que là je vais avoir à chercher dans le dictionnaire parce que c'est pas des mots que j'utilise aussi souvent. Mais habituellement, j'ai pas vraiment besoin de corriger énormément. C'est ça. Ça vient comme ça, je m'en rappelle parce que, sûrement à cause que je l'ai lu ou à cause que j'ai déjà fait des erreurs, puis là je m'en rappelle de ces erreurs-là aussi. » (170)</p> |
| Pour utiliser les règles de grammaire | « je fais pas beaucoup de fautes » (168) |
| Pour se conformer aux consignes | <p>Nombre de mots particulièrement contraignant : « Avant, j'écrivais au complet et puis là je comptais. Mais je me suis aperçu, à un moment donné, que ça me causait des problèmes parce que j'étais pas capable d'évaluer assez combien de mots il fallait que je mette. Là, j'écrit chacun des paragraphes, puis après avoir écrit un paragraphe, je vais compter le nombre de mots, je vais l'écrire dans la marge puis je vais faire ça à chaque fois. Puis, je vais calculer avec le nombre de mots maximal ce qu'il me resterait de jeu, puis avec ça je suis capable un peu de plus limiter mon écriture pour pas que je développe trop. Parce que sinon, même dans un texte argumentatif, je développerais un peu trop mon idée. Puis, c'est sûr que je dépasse quand même les mots un peu, mais c'est moins pire qu'avant, donc je suis capable de couper des phrases qui sont moins nécessaires, mais que j'avais mis quand même. Puis, j'ai pas trop de superflus quand je compte les mots comme ça. » (196)</p> <p>« Je pense que c'est surtout pour synthétiser, pour faire en sorte que la personne soit capable vraiment de regrouper ses idées parce qu'admettons dans un journal, on peut pas avoir dix pages pour un article non plus. Il y a une place précise, puis les personnes à un moment donné, se tanneraient de le lire. Puis, c'est sûr que moi je trouve ça plus difficile avec une contrainte de mots que non. En anglais habituellement on n'en a pas, puis j'aime ça parce que je suis capable d'écrire</p> |

| | |
|---|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
| | comme je veux. Mais, ça me sert pas nécessairement non plus de pas avoir de contrainte parce qu'à un moment donné, c'est sûr que les textes que je vais avoir à écrire, il faudra qu'ils soient limités parce que où bien les personnes voudront pas nécessairement le lire, ou bien je vais aller trop loin et puis ça va être trop difficile à un moment donné d'arrêter ou vraiment de faire les autres choses qui sont autour. Parce que je peux pas seulement, admettons, écrire un texte en français si j'ai d'autres devoirs aussi. Il faut que je sois capable de me limiter aussi. Puis, je pense que les contraintes, ça permet un peu de faire ça. Ça, dans le fond, ça nous remet en question sur le fait de est-ce que je devrais plus écrire ou vraiment m'arrêter à un moment donné? C'est assez, j'ai mis assez d'informations à ce moment-là. » (198) |
| Pour utiliser un bon vocabulaire | <p>« J pense que je me débrouille bien, mais c'est sûr que je pourrais encore faire beaucoup de progrès parce que je sais comment parler, mais je connais vraiment pas tous les mots. Par exemple des synonymes de tel ou tel mot, je les connais pas parce que j'utilise le mot que je connais. Tandis qu'en français, je vais essayer d'apprendre d'autres mots. Mais en anglais, là je suis pas encore vraiment rendu là. Mais j'aimerais ça être rendu là, mais j'ai de la difficulté un peu à essayer de chercher d'autres mots. Des fois quand je trouve d'autres mots, je suis pas certain non plus si ça rentre vraiment dans le texte que j'ai à écrire. Mais oui, ça prend quand même un bon niveau. À notre école, on a un... Avant, on finissait secondaire cinq en troisième secondaire pour l'anglais, puis après c'était de l'enrichissement, donc langue maternelle. Maintenant, c'est après secondaire quatre parce que même si on avait plus de matière en anglais, le niveau était un peu plus bas. Donc, il y avait un taux d'échecs un peu plus élevé en anglais quand on faisait l'examen de cinquième secondaire en trois. Donc là ils l'ont monté en quatrième secondaire. Je sais pas si on est la première année ou la deuxième année à le faire à cette année-là, mais c'est ça normalement, ça devrait permettre d'avoir un meilleur niveau pour l'examen de cinquième secondaire et puis après, l'an prochain, on va vraiment avoir du théâtre, on va avoir vraiment de l'enrichissement pour mieux comprendre l'anglais, pour mieux s'exprimer aussi. » (216)</p> <p>Veux apprendre le latin pour mieux comprendre le vocabulaire scientifique : « Puis j'aimerais ça aussi apprendre une autre langue parce que c'est un peu un défi puis le latin aussi, en sciences puis toutes les langues dans le sens français ou espagnol, c'est tiré du latin en partie. Donc ça me permettrait de comprendre aussi comment les mots ont évolué. Puis de faire des liens entre les mots entre diverses langues aussi. » (220) « Puis si je veux apprendre d'autres langues comme le latin, ça peut-être qu'en sciences ça pourrait me servir. Je sais pas jusqu'à quel point. Mais aussi je pense en médecine les noms de certaines maladies ou des choses comme ça, je pense que ça vient du latin. Donc, ça aussi ça peut être intéressant.» (222)</p> |
| Pour trouver les contenus | « j'ai l'impression que ça vient tout seul » (168) |
| 2.1.3. Le développement des compétences | <p><i>Ok. Tantôt tu m'as dit une petite phrase que j'ai notée tu m'as dit: « plus on écrit, plus on va être bons ». Parce que l'anglais c'est, quelque chose comme : « parce que l'anglais c'est pas ma langue maternelle ». Est-ce que "plus on écrit, plus on va être bons » ça s'applique à d'autres choses aussi? (223)</i></p> <p>« Heu ben, en fait c'est que c'est sûr que ça dépend aussi de la personne parce que si on s'y met vraiment, qu'on veut l'écrire, là ça peut nous avantager, mais si la personne y va à reculons, c'est sûr que là ça va causer des problèmes. Puis dans d'autres choses aussi ça peut être pratique parce que c'est pas seulement plus on écrit, plus on va être bons, c'est vraiment plus on s'y met dedans, plus on va être bons. Donc là je parlais de l'anglais parce qu'on a l'écriture en anglais, mais en</p> |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
|---------------------|--|
| | <p>histoire, si on essaye vraiment de comprendre l'histoire, on va être capables de la comprendre de plus en plus. En mathématique, si on essaie de faire nos devoirs, de comprendre comment ça fonctionne, ça va être plus facile aussi. » (224) <i>Puis en français, plus on écrit, plus on va être bons, est-ce que ça?</i> (225) « Ben, c'est sûr. Moi en tout cas, je pense que ça fonctionne parce que je suis capable de découvrir des nouveaux mots avec le, par exemple le dictionnaire des synonymes. Puis aussi, des fois j'entends des mots puis je m'en rappelle pas nécessairement, mais en écrivant un texte, le mot me revient puis c'est à ce moment-là que je peux apprendre un peu la signification du mot parce que quand je l'entends, habituellement, je regarde pas non plus dans un dictionnaire c'est quoi que ça veut dire. Mais des fois en écrivant, ça me revient puis je veux savoir c'est quoi que le mot veut dire. Mais c'est ça, ça dépend aussi de la personne. Il y en a que c'est plus difficile d'écrire correctement. Ça dépend aussi, justement, s'il veut l'écrire le texte, si ça l'intéresse. Moi ça m'intéresse d'écrire, donc je pense que je m'améliore avec ça. Puis aussi, à chaque fois que j'écris, je vois qu'il y a des points forts, je vois qu'il y a des points faibles dans mon texte. Puis ça, ça me permet de m'améliorer aussi après. En utilisant plus de points forts que de points faibles. Puis, je suis capable de varier un peu la façon dont j'écris. Alors des fois, j'essaie des nouvelles choses puis je m'aperçois que c'est bon ou non. Puis avec ça, je suis capable de, vraiment de développer un peu les types de textes que je suis capable d'écrire. » (226)</p> <p>Fait des essais quand ça ne compte pas: « Pas nécessairement moi-même, sauf que des fois quand je lis mon texte, il y a des choses que je trouve plus intéressantes que d'autres, de la manière que je l'ai écrit. Il y a des façons aussi que je l'écris que pour moi, c'est plus difficile à comprendre ou plus facile, mais il y a aussi à la fin, habituellement, les professeurs nous redonnent notre copie, puis là je peux vraiment voir dans quelle partie, par exemple, il y a eu des erreurs de structure de phrase parce que j'ai essayé des nouvelles choses. Habituellement j'en n'ai pas parce que j'essaie d'être plus conventionnel avec ce que je sais qui est correct. Mais, des fois aussi j'essaie de m'aventurer un peu dans des parties que je connais moins. Mais j'essaie quand même de pas trop aller loin. D'y aller peu à peu, pour pas non plus vraiment manquer mon coup avec ça. Puis, c'est surtout dans les pratiques qui comptent pas nécessairement que j'essaie des nouvelles choses. Par exemple, cette année surtout, j'essaie d'avoir des textes plus un peu, pas nécessairement accrocheurs, mais qui sont plus un peu, peut-être provocants envers la personne. » (228) « Puis, des fois ça fonctionne, des fois ça fonctionne moins. Comme à un moment donné je l'avais écrit et c'était très bon selon la professeure. Une autre fois, c'était un peu trop développé d'une certaine manière. Puis, c'est ça. C'est surtout dans les pratiques que j'essaie de développer des nouvelles façons puis dans les examens, j'utilise les manières d'écrire qui ont été le plus utile pour essayer d'écrire un texte qui est de meilleure qualité un peu. » (230)</p> <p>« Oui parce que justement, la lecture ça nous permet d'avoir, ben de voir de nouvelles façons d'écrire, puis de trouver de nouveaux mots qu'on peut utiliser dans les textes à écrire. Par exemple, avant, si on avait un dialogue, moi je pensais qu'on pouvait seulement dire admettons « disait » ou « s'exclama » ou des choses comme ça. Mais là, je m'aperçois qu'on peut même des fois mettre un geste en même temps que la parole comme « soupira telle personne » ou des choses comme ça. Puis, des nouvelles façons de le dire aussi. Par exemple, « de dire telle personne » au lieu de « disait telle personne ». Ça avant, je pensais pas que ça se pouvait. » (274) « Ouais ben, je l'ai pas encore réutilisé parce qu'on utilise plus ou moins de dialogue ces temps-ci, mais je pourrais quand même l'utiliser, puis je pense que ça serait une variation assez intéressante de seulement dire « disait », «</p> |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
|--|--|
| | <p>s'exclama » ou des choses comme ça. » (280)</p> <p><i>Est-ce que ça permet aussi de développer des idées pour d'autres types de textes que des fictions? (281) Oui c'est sûr parce que, si on voit justement la manière d'écrire, on peut le réutiliser un peu partout, peu importe le texte. C'est seulement le contexte qui va changer. Parce que, peu importe la façon qu'on va dire, par exemple qu'il y a eu un dialogue, on peut l'utiliser de la même façon dans un texte ou dans un autre type de texte, mais c'est vraiment qu'est-ce qui va être dit qui va changer. Donc, on peut s'en servir dans tous les types de textes, je pense. Puis, c'est ça. Pour les textes plus argumentatifs ou explicatifs, en lisant aussi, ça va donner des nouvelles idées parce que des fois on s'aperçoit qu'il y a une façon de penser qu'on n'a pas, qu'on pensait pas nous-mêmes, justement. Puis, ça va nous forcer à essayer de penser d'une autre manière qu'on, en tout cas moi je pense, une fois de temps en temps, que celle que j'utiliserais normalement. Pour essayer de varier un peu la façon dont j'indique mon information. Pour pas aussi que ça soit trop répétitif ou trop semblable d'un paragraphe à l'autre ou des choses comme ça. Donc, je pense que même dans des sujets aussi différents, du fantastique jusqu'à l'informatif, ça peut aussi être assez utile. » (282)</i></p> |
| 2.1.4. Certains élèves n'arriveront jamais à bien écrire | <p>« Je pense que oui parce que si on se pratique jamais, c'est certain qu'on sera pas capable d'écrire. À un moment donné, peut-être que ça dépend aussi de la personne puis de sa façon de penser. Sauf que, si une personne écrit une fois par année, c'est sûr que si à un moment donné elle passe un examen ou si elle écrit une lettre à quelqu'un, ça va être plus difficile, il y aura des fautes d'orthographe. Mais plus on écrit, je pense que plus on se rappelle les fautes qu'on a fait puis on y pense aussi de pas faire ces fautes-là. Si on écrit un mot, on va s'en rappeler à un moment donné, si on l'écrit dans plusieurs textes différents, on va se rappeler dans quel contexte on peut l'utiliser, comment l'écrire. Donc je pense que oui ça peut aider à être meilleur en écriture, mais peut-être pas non plus vraiment très très très important. Ça dépend aussi de la personne. Je pense que c'est vraiment d'abord et avant tout si on veut le faire. Ensuite, c'est plus on se pratique, plus on va être bon, je pense. » (232)</p> |

Tableau 2.2 – Compétence des élèves déclarées en lecture

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
|---|---|
| 2.2.1. Sentiment d'efficacité personnel en classe | |
| <u>Fiche</u> : sentiment d'efficacité en lecture | ... |
| Pour prélever de l'information | ... |
| Pour comprendre et interpréter les textes | ... |
| Pour apprécier les textes | ... |
| Pour distinguer le fait d'une opinion | ... |
| Pour reconnaître la structure d'un texte | ... |
| 2.2.3. Le développement de la compétence | « Puis, l'écriture vers la lecture, c'est que l'écriture ça nous permet de développer des idées puis dans la lecture, justement là encore on va développer des idées. On va, moi des fois je me dis un peu « ah j'aurais aimé ça que l'histoire se déroule de |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
|---|---|
| | cette façon-là à la place ». Ça me permet de m'imaginer d'autres façons que l'histoire aurait pu se dérouler. Donc, l'auteur aurait pu utiliser plusieurs manières pour faire continuer son histoire. » (280) |
| 2.2.4. Définition de la compétence à lire | ... |

Tableau 2.3 – Satisfaction quant à ce qui a été appris au primaire et au secondaire

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
|---------------------------------|---|
| Satisfaction pour le primaire | ... |
| Satisfaction pour le secondaire | ... |

Tableau 2.4 – La qualité de langue

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
|--|--|
| 2.4.1 La qualité de langue des enseignants de français | ... |
| 2.4.2 La qualité de la langue des enseignants d'autres disciplines | ... |
| 2.4.3 La qualité de la langue des élèves | ... |
| 2.4.4. Représentations sur la langue dans la société | Les parents valorisent la forme du texte, pas son contenu : « Mais, c'est sûr on va pas nécessairement en discuter énormément. Ils vont surtout dire : « ah t'écris bien! » Des choses comme ça, mais on va pas vraiment parler des idées admettons que je mets dans mes textes. C'est vraiment juste de la manière que j'écris mon texte, habituellement qu'ils vont me parler. » (376) |

Question de recherche 4 : Les élèves ont-ils conscience du niveau de littératie exigé par la société et cela influence-t-il leur motivation à développer leurs compétences langagières?

Tableau 4.1. Les représentations sur la lecture et l'écriture

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
|--|--|
| 1.1.4.1. Les représentations sur l'écriture | |
| Utilités de l'écriture à l'école | ... |
| Importance de l'écriture à l'école | « Puis en écrivant par nous-mêmes ou en lisant, on est capable de voir plusieurs façons avec lesquelles on peut écrire. Aussi, ça peut nous permettre, dans nos réponses, de mieux se faire comprendre par le professeur, pour pas trop faire d'erreurs dans la cohérence de notre texte. Ça c'est surtout en histoire admettons ou le français. Il y a aussi l'anglais dans lequel ça entre. Puis en mathématique, c'est vrai on utilise aussi des croix. On a d'un côté ce qui est vraiment mathématique, puis de l'autre côté, les justifications en français. Donc ça aussi, ça permet d'être cohérent, puis de comprendre dans quel ordre écrire telle chose. » (286) |
| Utilités de l'écriture dans la vie professionnelle | ... |

| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
|---|--|
| future | |
| Importance de l'écriture dans la vie professionnelle future | ... |
| Utilités de l'écriture dans la société | ... |
| Importance de l'écriture dans la société | ... |
| 1.1.4.2. Les représentations sur la lecture | |
| Utilités de la lecture à l'école | ... |
| Importance de la lecture à l'école | « Quand même parce que si on n'écrit pas assez souvent ou si on lit pas assez, par exemple dans les questions dans les examens, des fois c'est assez vague puis il faut comprendre la façon dont c'est écrit. » (286) |
| Importance de la lecture dans la vie professionnelle | « Pour mon avenir professionnel, peut-être parce que si, pas nécessairement ce qui est fantastique parce que ça c'est vraiment juste pour mon plaisir, puis plus tard, peut-être que je pourrais écrire des livres, mais je voudrais pas nécessairement faire un métier avec ça. Mais, ce qui est dans les textes scientifiques, ça oui je pense que ça pourrait me servir parce que ça me permet de connaître des nouvelles choses, puis de me dire « ah ben peut-être que ça, ça m'intéresserait ». Puis je pourrais regarder dans ce domaine-là, peut-être un peu plus tard. Tandis que si j'ai seulement une idée de domaine, puis que je lis pas d'autres choses, je pourrai pas non plus savoir qu'est-ce qui se passe autour. Donc en lisant des textes dans les revues scientifiques, ça me permet vraiment de m'ouvrir un peu plus. Puis ça me permet aussi de savoir qu'est-ce qui se passe autour de nous. Puis plus tard, je pense que ça va me servir parce que ça peut me donner des nouvelles idées. Parce qu'admettons un chercheur en biologie va pas seulement utiliser des données de biologie. Il faut aussi faire des liens avec d'autres sphères de la science parce que souvent, si on veut concevoir quelque chose, on va avoir besoin d'ingénieurs ou de techniciens ou des choses comme ça qui sont pas nécessairement liées à notre domaine. Donc, pour être capable de se comprendre, ça prend quand même une base en connaissance de ce que l'autre fait. Donc, je pense qu'en lisant des textes comme ça, ça me permet de comprendre un peu mieux la science en général, comment ça fonctionne, puis plus tard, ça va me servir aussi. » (288) « Ben si je veux être chercheur, par exemple en médecine, je vais pouvoir avoir un peu plus d'informations. Par exemple, si j'imagine de créer quelque chose comme médicament, puis que je me rappelle d'avoir déjà lu avant que telle substance facilitait admettons le passage des influx nerveux, je vais peut-être penser justement à utiliser ça. Tandis que si j'avais pas lu, peut-être que ça me prendrait beaucoup plus de temps pour chercher. Puis j'aurais pas nécessairement la même hypothèse finale. Donc ça, ça permet d'avoir des hypothèses aussi je pense. Puis de faire des liens dans notre tête parce qu'on va pas seulement, admettons si on est géologue, je sais pas se baser sur une roche. On va aussi utiliser d'autres techniques de la science comme des acides pour savoir je sais pas, à quel point la roche pourrait être effervescente ou n'importe quoi comme ça. Donc, ça prend vraiment des connaissances un peu partout. Puis, c'est ça. En étant chercheur en médecine plus tard, je pense que ça va me servir. C'est ça, surtout pour les médicaments, mais aussi pour comprendre comment fonctionne le corps, pour |

| | |
|---|--|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
| | justement trouver un moyen d'aider les personnes parce que si je sais seulement que telle substance fait telle chose, mais que je sais pas exactement dans le corps comment ça fonctionne, je pourrai pas non plus mettre mes informations ensemble pour donner un résultat concret. » (289) |
| Importance de la lecture dans la vie professionnelle future | ... |
| Utilité de la lecture dans la société | ... |
| Importance de la lecture dans la société | ... |
| 1.1.4.3. Les liens entre écriture et lecture | |
| Les liens positifs entre lecture et écriture | ... |
| Les liens négatifs entre lecture et écriture | ... |

Tableau 4.2. – Les conditions qui favorisent la motivation pour l'écrit⁷⁰

| | |
|---|---|
| Thèmes de recherche | Propos tirés de l'entrevue de Félicien |
| <i>Les élèves seraient plus motivés si le français était évalué dans toutes les disciplines</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés s'ils connaissaient mieux les exigences du milieu du travail</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés si les exigences pour l'admission au cégep et à l'université étaient plus élevées</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés si la correction des erreurs était plus sévère.</i> | ... |
| <i>Les élèves seraient plus motivés s'ils connaissaient mieux la situation du français au Québec.</i> | ... |

⁷⁰ Les enseignants ont été interrogés sur les conditions qui pourraient motiver les élèves à apprendre le français. Nous souhaitons voir si les élèves mentionnent l'un ou l'autre de ces éléments.

Grille d'analyse comparative des entretiens 1

Quelles sont les représentations des élèves à propos des pratiques d'écriture en français?

| Thèmes | Denis | Denise | Féliçien | Félicia | Cécile | Cassandra | Céleste |
|--|--|---|--|--|--|-----------------------------|---|
| 1.1. Pratiques de lecture en français | Roman Journal intime Pièce de théâtre Textes d'information Lecture en groupe de courts textes | Nouvelle littéraire avant d'en écrire une (argumentatif, poèmes...) Réponse à des questionnaires de lecture Période à la bibliothèque aux deux cycles | Pièce théâtre Lecture dans le manuel et questionnaire sur le texte (fréquent) Repérage d'information dans des textes Romans | Recueil de nouvelles Romans Pièce de théâtre Argumentatif | Romans Pièce de théâtre Lecture dans le manuel et questionnaire sur le texte Lecture à haute voix à tour de rôle Périodes de lecture individuelles | (Roman personnel seulement) | Petits romans, style <i>Courte échelle</i> |
| 1.2. Appréciation de la fréquence des pratiques de lecture en français | ... | Beaucoup de lecture « ensemble » Fréquence variable On lirait un peu plus qu'on écrit (donc beaucoup) | Assez de lecture Plus de romans fantastiques Plus de livres drôles Plus d'action | ... | Beaucoup de romans policiers (c'est répétitif) Plus de science-fiction | ... | 15 minutes de lecture |
| 1.3. Appréciation des pratiques de lecture en français | <i>Satisfait</i> Aime lire en général Aime lire des nouvelles littéraires et des romans Apprécie autant lire des textes courants que littéraires Relit parfois les | <i>Insatisfait</i> Apprécie les livres qui la « touchent dans sa vie » Questionnaire de lecture peut « démotiver » Les délais peuvent démotiver (trop longs pour | <i>Satisfait</i> Préfère ses lectures personnelles, car il les choisit Découverte de nouveaux genres Préfère la nouvelle littéraire à l'argumentation, car c'est plus | Apprécie moins les romans dont la langue est loin d'elle (ancien) | <i>Satisfait</i> Beaucoup de lecture de textes dans le manuel dans le but de se préparer aux examens Apprécie la lecture à haute voix à tour de rôle | ... | <i>Insatisfait</i> N'apprécie pas les romans, croit qu'on devrait faire voter les élèves sur le titres à lire Imposer des titres démotiverait Apprécie qu'un enseignant leur |

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|---|--|
| | | (ex. : la poésie) | Limite de mots difficile à respecter, car trop courte (plus facile à respecter avec les textes courants que littéraires) Préfère écrire du narratif, car ressent plus de liberté | | Critique la méthode <i>brouillon/correction/mise au propre</i> sur trois périodes, car pas de temps pour « travailler » son texte Les premières années du secondaire devraient servir à montrer les bases | autres sur ses textes : amélioration par le commentaire | textes sur des sujets divers « Pas capable d'écrire » quand le sujet ou l'opinion qui lui est imposé ne lui plait pas Jamais de devoir en français, écriture de textes en classe seulement : « on aura rarement quelque chose qui aide en français » |
| 2.4. Utilités des pratiques d'écriture en français pour les autres contextes | Habiletés de correction (politique-école) | Habiletés de correction (politique-école) | Synthèse (limite de mots utile) Rapidité Calligraphie Complexification des phrases Respecter l'unité du sujet Structure de l'information | Habiletés de correction Utiliser les bons temps de verbes « Manière d'écrire » Structurer les textes (ex. : en histoire) | ... | ... | Ne se « réfère pas aux trucs qu'on montre à l'école » Ecrire sert à apprendre et appliquer les règles de grammaire Rentrer dans le temps |

Grille d'analyse comparative des entretiens 2

Quelles sont les représentations des élèves à propos des pratiques d'écriture en français?

| Thèmes | Denis | Denise | Félicien | Félicia | Cécile | Cassandra | Céleste |
|--|---|--|--|--|---|---|---|
| 2.1. Pratiques d'écriture en français | Nouvelle littéraire Texte argumentatif Dictée | Nouvelle littéraire Texte argumentatif Poésie Peu de notes de cours Peu d'exercices Quelques « tests » | Nouvelle littéraire Texte argumentatif Texte explicatif Notes de cours | Nouvelle littéraire Texte argumentatif Dissertation | Nouvelle littéraire Texte argumentatif Dissertation | Texte argumentatif Texte explicatif Poésie | Texte argumentatif (implicite : décrit une tâche) Apprentissage de règles de grammaire |
| 2.2. Appréciation de la fréquence des pratiques d'écriture en français | ... | On écrit beaucoup (moins qu'on lit) Variation de la fréquence en fonction de l'enseignant Dépend de la matière étudiée | Pas assez d'écriture de textes imaginaires | Pas assez d'écriture de textes | Assez d'écriture dans les cours, mais pas suffisamment à la maison Pas assez d'activités de mise en commun des travaux Pas assez d'écriture en groupe Pas assez d'écriture libre | Ecrire plus de poèmes Pas assez d'écriture pour « bien » écrire dans le but « qu'on comprenne qu'est-ce qu'on fait » | ... |
| 2.3. Appréciation des pratiques d'écriture en français | Aime écrire en général | Aime écrire Limite de mots difficile à respecter, car trop courte N'apprécie pas qu'on impose des règles strictes | Apprécie la variété de textes qui permet de développer des habiletés à écrire différentes : ça lui apparaît utile pour plus tard | Préfère écrire des textes d'opinion en anglais, car en français, a l'impression de ne pas pouvoir dire ce qu'elle veut | Niveau difficile, car apprentissage de nouvelles pratiques Dissertation : forme utile pour le cégep et l'université | Aime l'argumentation Sujets pour les textes un peu « plates » Apprécie connaître l'opinion des | Apprécie écrire des textes dans cette matière particulièrement Aime écrire des contes, des articles de journaux, des |

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|--|--|
| | | (ex. : la poésie) | Limite de mots difficile à respecter, car trop courte (plus facile à respecter avec les textes courants que littéraires) Préfère écrire du narratif, car ressent plus de liberté | | Critique la méthode <i>brouillon/correctif</i> on/ <i>mise au propre</i> sur trois périodes, car pas de temps pour « travailler » son texte Les premières années du secondaire devraient servir à montrer les bases | autres sur ses textes : amélioration par le commentaire | textes sur des sujets divers « Pas capable d'écrire » quand le sujet ou l'opinion qui lui est imposé ne lui plaît pas Jamais de devoir en français, écriture de textes en classe seulement : « on aura rarement quelque chose qui aide en français » |
| 2.4. Utilités des pratiques d'écriture en français pour les autres contextes | Habiletés de correction (politique-école) | Habiletés de correction (politique-école) | Synthèse (limite de mots utile) Rapidité Calligraphie Complexification des phrases Respecter l'unité du sujet Structure de l'information | Habiletés de correction Utiliser les bons temps de verbes « Manière d'écrire » Structurer les textes (ex. : en histoire) | ... | ... | Ne se « réfère pas aux trucs qu'on montre à l'école » Ecrire sert à apprendre et appliquer les règles de grammaire Rentrer dans le temps |

Grille d'analyse comparative des entretiens 3

Quelles sont les représentations des élèves à propos des pratiques d'écriture à l'école?

| Thèmes | Denis | Denise | Félicien | Félicia | Cécile | Cassandra | Céleste |
|--|---|--|---|---|---|-------------------------------------|--|
| 3.1. Pratiques d'écriture à l'école | Travaux longs (FPS) Rapport de laboratoire (sciences) Cahier d'exercices (science, histoire) Dictée de notes de cours (histoire) | Textes à présenter oralement (anglais) Exercices (anglais) Textes divers (ECC, FPS, morale) Notes de cours (histoire) | Ecrit pour les évaluations Notes de cours (sciences, histoire) Rédaction de résumés (initiative) Cahier d'exercices (sciences) Rapport de laboratoire (sciences) Pièce de théâtre, essai (anglais) | Textes d'opinion argumentée (anglais) | Dissertation Recherche Tous les devoirs demandent qu'on écrive | Equations (mathématiques, sciences) | Recherche sur un sujet (morale) Examens |
| 3.2. Appréciation de la fréquence des pratiques d'écriture à l'école | ... | ... | Beaucoup de notes de cours (histoire) On devrait écrire plus en sciences | Ecrire plus d'éditoriaux | On écrit beaucoup plus qu'on lit Notes de cours Cahiers d'exercices Moyen de communication | On écrit assez dans les cours | Ecrire plus d'articles de journaux |
| 3.3. Appréciation des pratiques d'écriture à l'école | ... | Ça ne la dérange pas d'écrire pour l'école Appréciation découle du sujet | Notes de cours utiles : résumé | Préfère écrire des textes d'opinion en anglais qu'en français | ... | | Les devoirs n'aident pas beaucoup |

Grille d'analyse comparative des entretiens 4

Quelles sont les représentations des élèves à propos des pratiques de lecture à l'école?

| Thèmes | Denis | Denise | Félicien | Félicia | Cécile | Cassandra | Céleste |
|--|--|--|---|---|--|--|---|
| 4.1. Pratiques de lecture à l'école | Lecture du manuel (sciences, histoire) et réponse à un questionnaire (sciences) Lecture en groupe (histoire) Recherches dans Internet (histoire) | Textes et questionnaires de lecture (anglais) Lire des textes narratifs | Pièce de théâtre (anglais) Lecture du manuel (anglais, sciences) Lecture en grand groupe (sciences) | Lecture de roman et recherche sur un sujet connexe (anglais) Lecture du manuel Recherches dans Internet Éditoriaux (PEI) | Livres à lire pour étude avant les examens | Recherches dans Internet (morale) Lecture de courts textes (sciences physiques) | ... |
| 4.2. Appréciation de la fréquence des pratiques de lecture à l'école | On ne lit pas beaucoup Aimerait plus de lecture en classe | Aimerait lire plus de textes narratifs (anglais) | | 15 minutes obligatoires au retour du dîner (politique école) : suffisant | ... | 15 minutes par jour obligatoire Beaucoup de lecture en mathématique, en sciences physiques, en histoire | 15 minutes par jour obligatoire |
| 4.3. Appréciation des pratiques de lecture à l'école | | Textes d'information moins intéressants que les histoires | Le manuel permet de mieux comprendre la matière (histoire) | | ... | Apprécie les petits paragraphes en sciences physiques pour faire une bonne équation | N'apprécie pas les lectures imposées Sujets peu variés |

Grille d'analyse comparative des entretiens 5

Quelles sont les représentations des élèves à propos de leurs pratiques personnelles de lecture et d'écriture?

| Thèmes | Denis | Denise | Félicien | Félicia | Cécile | Cassandra | Céleste |
|--|--|--|---|----------------------------------|--|--|--|
| 5.1. Pratiques d'écriture personnelles | Aide des amis à écrire leurs textes | Romans fantastiques, sans succès Essai littéraire dans le cadre d'un concours | Lettres Histoires Jeux de rôles dans Internet Blogs | Clavardage Poèmes Chansons | Nouvelles historiques, suspens Poèmes | Poèmes Correspondance avec un oncle Pense écrire beaucoup, mais pas assez pour dire beaucoup | Lettres Blagues entendues Conversations Phrases remarquables croisées Journal intime |
| 5.2. Buts | | | Passer le temps | | | Se défouler | |
| 5.3. Pratiques de lecture personnelles | Romans Nouvelles Histoires dans Internet | Romans fantastiques Revue scientifique | Internet Faits vécus Romance Romans policier, d'action Revue scientifique | Journal Romans | Textes philosophiques Romans policiers Nouvelles | Faits vécus | Biographies Romans d'amour, policiers Lire un livre, puis voir le film Bandes dessinées |
| 5.4. Buts | Se détendre Passer le temps | S'amuser Laisser aller son imagination | S'informer Se détendre | | | Passer le temps Se détendre | Apprendre |

Grille d'analyse comparative des entretiens 6

Quelles sont les représentations des élèves à propos de leurs compétences en écriture et en lecture?

| Thèmes | Denis | Denise | Félicien | Félicia | Cécile | Cassandra | Céleste |
|----------------------------------|--|--|--|--|---|--|---|
| 6.1. Les compétences à l'école | 80% de moyenne Pas de difficultés Bon en français S'investit beaucoup Fait le travail demandé Écoute Étudie peu (10 minutes avant l'examen) | ... | 80 % de moyenne et plus Se donne des défis | Très bonne à l'école Facilité avec le par cœur Étudie peu Écoute en classe | VOIR ENTREVUE | 60-70 % de moyenne Bonne à l'école Moyenne en français | ... |
| 6.2. Les compétences en écriture | La performance dépend du texte écrit Peu d'importance accordée à la présentation Corrige en écrivant Relit pour la syntaxe N'utilise pas les « règles de grammaire » Écrit rapidement | Écrit de trop longs textes qu'elle n'arrive pas à corriger Assez douée en orthographe pour corriger le texte d'un ami Belge Critique le discours selon lequel les jeunes Québécois écriraient moins bien que les Européens | A des « facilités en écriture » Ne calligraphie pas bien La performance dépend du texte écrit (structurer) Ne fait pas beaucoup de fautes (utilise peu le dictionnaire) Respect du nombre de mots difficile Souhaite améliorer son vocabulaire Les contenus viennent tout seul | La performance dépend du texte écrit (si elle aime le texte, plus facile de l'écrire) Difficultés avec la ponctuation Facilité à écrire sans fautes (relecture à la fin) Pour l'orthographe, cherche dans le dictionnaire, pour la grammaire, fait selon ses connaissances Calligraphie vite | Bonne en orthographe (dictée PGL) Habilités de correction (beaucoup d'importance à cela) Difficulté avec la contrainte de nombre de mots Plus on écrit (dans tous les contextes), meilleur on devient de façon naturelle Suit l'exemple donné par les professeurs | Plus on écrit, meilleur on devient | Facile d'écrire à l'école, car elle a beaucoup de pratiques personnelles Si on aime le texte, on réussira bien |

| Thèmes | Denis | Denise | Félicien | Félicia | Cécile | Cassandra | Céleste |
|---|--|--------|--|--|---|-----------|---|
| 6.3. Le développement des compétences en écriture | On devient meilleur avec le temps et par la pratique Certains développent de l'inspiration, d'autres des techniques S'est « forcé » et est devenu meilleur et aime écrire maintenant | | Ne fait pas beaucoup de fautes, peut-être parce qu'il lit beaucoup Lire pour trouver de nouvelles façons d'écrire et pour enrichir son vocabulaire Lire pour avoir de nouvelles idées Pour devenir bon, il faut s'y mettre et être motivé « Plus on écrit, plus on va être bon. » Vient avec la volonté, le désir d'écrire Essayer de nouvelles choses quand ça ne compte pas Utilise les rétroactions du professeur Certains ne deviendront jamais meilleurs, car ils ne s'entraînent pas (axé sur la | Améliorer ses textes : ça peut s'apprendre, mais certains auront plus de difficultés Lire beaucoup pour trouver de nouvelles façons d'écrire et pour enrichir son vocabulaire | Ça se développe Les textes écrits et les commentaires reçus aident à s'améliorer | ... | Ses pratiques personnelles influencent ses pratiques scolaires On devient bon en écrivant Tout le monde peut bien écrire Il n'y a qu'elle qui peut s'aider à s'améliorer, elle va chercher de l'aide au besoin |

| Thèmes | Denis | Denise | Féliçien | Félicia | Cécile | Cassandra | Céleste |
|--|---|--------|---|--|--|---|---------|
| | | | maitrise de l'orthographe) | | | | |
| 6.4. Les compétences en lecture | En lisant, on développe des idées, on imagine | | | Bonne lectrice Difficulté parfois avec des textes scientifiques (utilise le dictionnaire) | S'interroge sur la crédibilité des sources | | |
| 6.5. Le développement des compétences en lecture | | | Veut apprendre le latin pour mieux comprendre le vocabulaire scientifique | | Se développe Club de lecture Se force à résumer ses lectures, pour améliorer sa compréhension Demande de l'aide à sa mère Certains n'aimeront jamais lire, quoi qu'on fasse Se développe tout seul : personne ne peut le forcer | Appris à lire en écrivant Y aller graduellement Apprendre à lire, ça va tout seul | |

ANNEXE C – Entretien avec Céleste, Cassandre et Cécile, tirés du mémoire de maîtrise de A. El Bakkar (2007)

El Bakkar, A. (2007). *Le rapport à l'écrit d'élèves québécois de sexe féminin de quatrième année de secondaire* (mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada).
Mémoire de maîtrise récupéré sur le site Archimède, l'archive de publications électroniques de l'Université Laval :
<http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/pages/exploration/search/results.jsf>

Entretien avec MB (Céleste), 26 mai 2006

Durée : 1 heure 30 minutes

1. A : Céleste, d'abord, je te remercie d'abord pour ta collaboration.
2. É : Ça me fait plaisir
3. A : J'aimerais savoir quelle est ta relation avec la lecture et l'écriture, est-ce que tu te souviens de la première fois où tu as découvert l'écriture? À quand remonte cet évènement?
4. É : Je devais avoir environ 3 ans, puis j'ai appris ça en écoutant la télévision, ma mère écrivait tout le temps des notes puis je lui demandais tout le temps ça comment ça s'écrit maman, c'est quoi ça veut dire? Puis ma mère elle écrivait sur un bout de papier, puis moi je continuais en dessus, c'est comme ça que j'ai appris à écrire. J'étais très jeune.
5. A : Quelles sont les circonstances dans lesquelles tu as commencé l'apprentissage de l'écriture, est-ce que tu t'en souviens?
6. É : Les circonstances, comme j'étais assise souvent à la télévision, c'est ce genre de circonstances là. Bin, c'est à force de voir ma mère lire des trucs sur la table, j'étais jamais à l'école, des trucs comme ça, le plus grand apprentissage que j'aie eu c'est à la maison, dans la famille.
7. A : C'est ta maman qui t'a initiée à l'écriture et à la lecture?
8. É : Oui, c'est moi qui lui demandais, elle ne m'a pas obligée à écrire, c'est moi qui lui demandais.
9. A : Est-ce que tu peux m'expliquer comment ça se passait plus en détail?
10. É : Ouuuuh, bien moi j'ai toujours été une fille qui aime beaucoup l'écriture, j'aime beaucoup pas nécessairement une phrase ou peu importe, c'est la manière d'écrire, puis quand j'étais petite je voyais ma mère, je trouvais qu'elle a une belle écriture, donc je lui demandais tout le temps, maman maman comment écrire ça? Puis, c'est comme ça que j'ai commencé.
11. A : Est-ce que tu penses que ce début d'apprentissage était facile, difficile...
12. É : Pour moi ça l'a été facile, car j'avais beaucoup de courage en moi.
13. A : Est-ce que c'était agréable ou désagréable?
14. É : Oui, j'adore le français. Pour moi c'était très très agréable. Moi j'aimais ça apprendre, puis
15. A : Est-ce que c'était la même chose pour la lecture et l'écriture? C'est les mêmes conditions?

16. É : Oui, c'est juste que ma mère, elle me lisait ça des histoires, mais avant que je les lise, ça prenait un petit peu plus de temps, mais je regardais tout les écritures, comment ça s'écrit les images, puis tout ça.
17. A : Est-ce que c'était toujours ta maman? Il n y avait pas quelqu'un d'autre?
18. É : J'ai pas vu mon père depuis 14 ans, donc pendant 14 ans de ma vie j'étais juste avec ma mère (silence) oh, c'est particulier.
19. A : M., quels sont les souvenirs marquants de ta relation avec la lecture et l'écriture? Quels sont les souvenirs les plus marquants?
20. É : Euh, les souvenirs les plus marquants, ah ça ça fait longtemps! C'est que ma mère avait un livre de pouliche, je crois, de « chiffer » en tous cas, ce premier livre, ce livre-là, du matin au soir, je le feuilletais tout le temps, je l'apportais à l'école, je l'apportais en garderie, je l'apportais à mes amis, c'est le premier livre que j'ai vu que je me souviens quand j'étais petite.
21. A : Et ça a duré combien ce lien avec ce premier livre?
22. É : Jusqu'à ce qu'on déménage lorsque je devais avoir 7 ans, on a déménagé, on l'a perdu dans le déménagement.
23. A : Mm...
24. É : Oui (rire)
25. A : Est-ce que ça te fait quelque chose de l'avoir perdu?
26. É : On le cherche encore
27. A : Ah mon dieu
28. É : Moi et ma mère on le cherche encore ce livre-là, on recherche des images. Oui, c'est un grand chef dans ma vie.
29. A : Et comment tu expliques ça, cet attachement à ce premier livre?
30. É : Ben c'est, le premier enfant tsi la, un parent qui voit son enfant dire pour la première fois le mot papa, c'est marquant, moi c'est comme ça c'est la première chose que j'ai vue, la première chose qui m'a fait triper dans la vie, fait que, c'est pour ça...
31. A : Belle image (rire), est-ce que tu trouves que c'est un souvenir agréable, désagréable?
32. É : Très désagréable, parce que moi je souhaite que mes enfants vivent la même chose que moi. Moi je trouve ça très agréable, je souhaite la même chose à mes enfants.
33. A : Est-ce que tu peux expliquer encore plus l'idée de souhaiter que tes enfants fassent le même cheminement?
34. É : Bien, moi j'étais élevée juste avec ma mère, ma mère à treize ans elle a eu un bébé et moi elle m'a même à 16 ans. On était très jeune et puis ma mère je trouve donc s'est bien

débrouillée, on était élevé beaucoup, beaucoup dans le sévère, on allait chez des gens il fallait bien parler, c'est pour ça qu'aujourd'hui on parle bien à tout le monde puis il fallait avoir une belle image puis. Ti je vois toutes les jeunes aujourd'hui qu'ils ne sont pas nécessairement pareils, puis y ont une enfance douce, je me dis moi j'étais toute seule avec ma mère pognée avec ses trois enfants puis j'ai eu la plus belle des jeunesses que je peux pas avoir, fait que je me dis si moi d'un côté je veux être une maman sévère, puis leur apprendre les trucs sur la lecture, parce que moi c'est ça qui m'a fait avancer dans la vie. Moi si j'avais pas de livres quand j'étais jeune là, je serais pas capable, fais tout le temps je regarde des images, moi je suis experte en dessin parce que j'ai tellement visualisé des dessins quand j'étais jeune qu'aujourd'hui, je dessine tout, j'élèverai mes enfants avec ça.

35. A : Je reviens à ce que tu as dit, tu as appris de ta maman avec une méthode un peu sévère, c'est quoi, est-ce que tu peux expliquer?
36. É : Moi j'ai été élevée dans le très sévère, ma mère a toujours été sévère, car elle fait du diabète, mais du diabète très très élevé, donc ma mère est une femme sévère, bien elle est super gentille, mais sévère, elle a des réactions étranges mettons que tu arrives tu fais une petite (...) elle te dit pourquoi tu fais comme ça? Ma mère elle aime ça que tu paraisses bien, qu'on parle bien (...) il y a pas de cigarettes qui rentrent chez nous, il y a pas d'alcool, ma mère, ça ne la dérange pas, mes amis ne fument pas trop, mais ma mère est toujours basée sur ses enfants parce qu'elle n'a jamais eu de monsieur qui l'a aidée, fait qu'elle ses enfants c'est sa vie, fait que c'est comme elle nous apprend les choses, elle dit écoute tu peux triper, mais respecte ces choses-là, donc j'ai été élevée dans le sévère, mais dans le sévère correct, pas dans le trop sévère.
37. A : Est-ce que tu places aussi l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans ce cadre un peu sévère?
38. É : Oui parce que si ma mère ne m'aurait pas motivée à acheter des livres et m'a montré à écrire...je n'aurais pas appris aussi vite. Si ma mère n'avait pas été sévère sur non ça s'écrit pas comme ça , ça s'écrit ce mot-là, si elle ne m'avait pas tout le temps appris, tout le temps montré, j'aurais pas aimé ça avec toi, donc si ma mère, non sévère, ça aurait été pareil.
39. A : Donc comment tu vois le rôle d'un parent, dans ton cas c'est la mère, dans d'autres cas ça peut être le père ou la mère.
40. M : Moi je vois ma mère je ne sais pas comme une créatrice de la terre, je vois ma mère tellement grande, je vois ma mère comme une déesse, comme le dieu de la terre, moi je

- serai pas capable, moi ma mère c'est .. , le mot mère ça ne décrit pas ce que je ressens pour ma mère... c'est ma déesse, c'est ma créatrice de la terre, c'est elle qui m'a mis au monde, je suis pas capable de l'expliquer, mais c'est la personne la plus grande que je peux voir.
41. A : Donc le fait que tes apprentissages de de la lecture et de l'écriture passent par ta mère, est-ce que ...
42. É : Ça fait qu'aujourd'hui, je la vois encore plus grande parce que tout toutes les trucs sur de l'écriture, sur la lecture et de dessin, c'est tout elle qui me les a montrés. C'est pour ça que c'est (rire), c'est normal.
43. A : M., tu as parlé tout à l'heure de la présence des livres, de l'importance du premier livre, est-ce que tu penses que la présence des livres dans la famille, à la maison est-ce que cette présence joue un rôle?
44. É : Oh, oui, oui, oui, oui, la présence des livres dans toute toute ma famille c'est très très important. On est une famille qui lit tout le temps, nous dans la famille on est tout le temps en train de lire, on a des étagères et des étagères de livres, pour toute la famille c'est vraiment important,
45. A : Est-ce que tous les membres de la famille lisent de la même manière?
46. É : bien, mon grand-père lit beaucoup de biographie sur les Beatles, sur Elvis, Marilynne Monroe,...puis ma grand-mère lit des histoires d'amour, puis moi et ma mère, on lit beaucoup de biographie sur les gens, on lit n'importe quoi, on lit des romans, n'importe quoi. Fait que dans toute ma famille, que ce soit mes arrières grands parents, j'ai de la misère avec mes grands-parents jusqu'à ma mère, puis mes sœurs on lit tout tout très fort.
47. A : Est-ce qu'il vous arrive de parler de ce que vous lisez ensemble?
48. É : Oui, oui, oui, oui, mais souvent, ce que moi et ma mère on fait, c'est que on lit mettons un livre on, puis après quand ils sortent le film, on va voir le film, fait que là on fait la comparaison du livre avec le film, ils ont mis ça dans le film aussi, c'est en particulier dans ces situations là, comme j'ai été voir, j'ai vu le film de Moïse, j'avais été voir, j'avais lu le livre environ six fois, moi et ma mère.
49. A : Les dix commandements ou ?
50. É : Moïse, Moïse, on a beaucoup parlé, on a fait des comparaisons, fait que c'est plus dans ces situations-là qu'on parle de livres.
51. A : M., penses-tu continuer à lire te à écrire en sortant de l'école, c'est-à-dire après avoir...
52. É : Oui, je veux devenir journaliste.

53. A : Là, cette vocation de devenir journaliste, à ton avis, est-ce qu'elle demanderait à ce que tu continues à lire et à écrire? C'est juste pour devenir journaliste, ou...
54. É : Non, non, non, que je devienne journaliste ou non, je vais toujours être une folle de la lecture, c'est sûr sûr sûr que je vais toujours lire et je vais toujours avoir de l'ambition sur la lecture.
55. A : Et dans ta vie est-ce que tu as fréquenté des bibliothèques?
56. É : Oui, depuis quelque temps à l'école, en dehors de l'école moins, mais...à la bibliothèque de trois rivières.
57. A : Est-ce que tu continues toujours à y aller?
58. É : J'y vais moins, car je m'achète des livres, avant j'allais les louer, mais maintenant je les achète, j'achète mes bouquins à moi, donc j'y vais moins, mais je vais plus dans des librairies pour acheter des livres.
59. A : Penses-tu que la fréquentation des bibliothèques aide à améliorer l'écriture?
60. É : Oui, oui, oui parce que un jeune qui va regarder un livre ou deux, ne voit pas la différence, mais quand les enfants se promènent dans des rangées de livres, ça regarde les titres, ça regarde la couverture, donc ça voit des images, ça voit des trucs, ça voit plein de choses, oui, c'est ça pour moi, c'est bon pour les jeunes d'aller dans les bibliothèques, c'est ça tu regardes tout le temps des titres, tu regardes la couverture, donc tout le temps plein d'images, tu vas prêter un livre par un enseignant, tu vois juste cette couverture-là, tu vas juste te baser sur celle-là... tu vas te faire une idée sur les autres. Fait que moi je conseille aux enfants, aux adultes, aux parents, aux grands-parents d'aller toujours dans une bibliothèque.
61. A : Même les grands-parents, les adultes, tout le monde à ton avis, tout le monde pourrait trouver encore quoi dans la bibliothèque?
62. É : Mais oui, c'est sûr, c'est sûr.
63. A : Qu'est-ce qu'on trouve dans la bibliothèque?
64. É : Ça dépend, pour les ados, tout dépend, tsi on a des bandes dessinées, il y a plein de choses, pour les arrières grands parents là, plein de choses, comme moi je prends mes arrières grands parents, par exemple, mon arrière-grand-père est un fou de l'électronique, mais de la vieille électronique, mon arrière-grand-père achète des livres sur les vieilles horloges, sur... donc pour n'importe qui, quelqu'un qui est maniaque au hockey, il a des livres du hockey, quelqu'un qui est maniaque, quelqu'un qui est maniaque de cours à la technologie, il y a des livres de technologie, si, quelqu'un qui est maniaque de cours

- qu'on donne à l'université, il y a des livres sur tout, donc que la personne aime n'importe quoi, il y en ont des livres sur ça, fait que l'âge n'a pas d'importance.
65. A : Toi c'est quel genre de livres tu lisais ou tu lis à la bibliothèque?
66. É : N'importe quoi.
67. A : Un exemple?
68. É : J'aime beaucoup les bandes dessinées policières, les livres d'amour, j'aime beaucoup les livres mettons sur les dieux, sur les sectes, sur je ne sais pas moi des religions, j'en lis beaucoup sur les religions, sur les biographies, j'en lis beaucoup, je lis pratiquement tout.
69. A : Selon toi le fait de fréquenter la bibliothèque est-ce qu'il a augmenté ton désir et ta motivation de (pour) la lecture?
70. É : Oui, énormément parce que je me rappelle le premier temps où j'allais dans une bibliothèque, je me sortais une pile de livres que je voulais toute voir en même temps, puis c'est encore ça aujourd'hui, je vais à la bibliothèque, je suis pas capable de sortir juste avec un livre, ça fait avancer, on se dit oui j'ai lu ce livre-là, fait que c'est vraiment le fun, j'aime ça j'aime ça.
71. A : Pour l'écriture.....
72. É : L'écriture, j'écris énormément, comme moi et mon copain ça fait deux ans que je suis avec un garçon, celui qui est venu nous dire salut tantôt, puis tous les jours on doit s'écrire trois lettres, deux ou trois lettres on s'écrit, n'importe quoi, donc l'écriture je suis très proche de ça.
73. A : Par quel moyen vous écrivez, toi et ton copain, par quel moyen, est-ce que vous écrivez des lettres ou ..?
74. É : On s'écrit des lettres et des poèmes.
75. A : Des lettres et des poèmes.
76. É : Et aussi des pensées de notre journée
77. A : Est-ce que vous écrivez des lettres c'est-à-dire par poste, ou vous vous passez..?
78. É : Oui, oui.
79. A : Est-ce que vous n'utilisez pas l'Internet?
80. É : Non, je déteste l'Internet parce que je ne comprends rien à l'Internet, moi là, le monde écrit tellement mal sur l'Internet que moi je comprends pas.
81. A : (rire)
82. É : Je suis pas capable, le monde écrit bein trop mal, je n'aimerais pas écrire comme sur l'Internet.
83. A : Tu ne voulais pas être comme ça?

84. É : Ah no non, toutes les jeunes aujourd'hui sont sur MSN qui chattent avec des écritures pas possibles, mais moi j'écris tout le temps des lettres à ma manière.
85. A : Tu dis le monde écrit mal, est-ce que toi quand tu écris tu observes (j'allais dire tu observes les règles de bonne écriture), tu essaies de bien écrire?
86. É : Écrire, admettons que j'écris une lettre à Pierre Simon ou peu importe qui, je la corrige.
87. A : Ah oui!
88. É : Je fais tout le temps bien attention à une écriture que je donne, une belle ambiance ...
89. A : Tu écris et tu corriges, c'est après?
90. É : C'est ça, j'écris mon texte, je corrige..., je fais tout le temps une belle ambiance, je fais ça en paragraphes, puis je fais pas ça tout croche là, c'est sûr que MSN je suis pas capable.
91. A : Tout à l'heure tu parlais du genre de lectures que tu fais à la bibliothèque, maintenant que tu ne vas pas à la bibliothèque parce que tu t'achètes des livres, c'est quels genres de livres tu lis?
92. É : Je m'achète en particulier des livres sur admettons « horror », Moïse, Séraphin, Séraphin, beaucoup sur les dieux encore, sur les sectes plus des trucs pour apprendre, pour avancer dans.. , tsi, c'est tellement le fun de savoir plein de choses, sur plein de religions, tu connais un peu toutes, dans tous les pays comment ça se passe, puis c'est plus sur ça que j'aime, j'aime ça lire sur le monde beaucoup.
93. A : Quels sentiments que te procure la lecture?
94. É : C'est ça dépend, quand c'est mettons que sur ce que les autres gens des autres pays vivent, ça, ça enrage, des fois je peux jeter mon pays par terre, je peux le lancer dans un mur, des fois ça me choque, des fois je suis pas capable, parce que moi je suis très très sensible aux choses des gens. Moi un enfant par exemple qui se fait battre, moi ça me fait pleurer, mais il faut que je le sache, il faut que je sois au courant de ce qui se passe, mais souvent je pleure, souvent je suis heureuse, ça dépend.
95. A : Est-ce qu'il t'arrive d'écrire sur ce que tu vis, sur tes émotions?
96. É : Oui, et comme là, je fais exactement un projet sur les sectes, puis je fais ici à l'école un projet de sept pages, j'écris un texte de sept pages sur justement la secte que j'ai choisie là. Parfois, j'écris beaucoup sur ce que je lis.
97. A : Et ce dossier tu l'as choisi toi même où c'est le prof qui ...
98. É : C'est moi qui l'ai choisi.
99. A : Il vous a donné la liberté de choisir le thème que vous voulez traiter?
100. É : Oui,

101. A : Et comment tu fais pour (élaborer), pour écrire dans le cadre de ce dossier?
102. É: Bien, je va chercher beaucoup, beaucoup d'informations sur Internet, c'est les seules fois où je suis sur Internet, je vais sortir des informations, je va chercher des manuels, c'est beaucoup beaucoup de la recherche. J'ai montré par moi même, je lis beaucoup beaucoup de livres, sur ce que je fais peu importe que ce soit un roman, une fille qui est incluse dans une secte, là j'ai lu récemment, *il faut sauver Sara*, c'est une jeune fille qui est dans une secte, c'est ça, puis il fallait que je lis des livres, je vais chercher des trucs sur Internet, puis c'est ça,
103. A : Pour toi l'Internet, c'est....
104. É : C'est de la recherche,
105. A : La recherche, la documentation, c'est intéressant dans ce sens?
106. É : Oui, oui, oui.
107. A : Combien de temps tu consacres à la lecture, à ton avis, par jour?
108. É : Mais là depuis un temps moins parce que je travaille, mais au moins là.. , mon Dieu, tous les soirs je lis un petit peu ou j'écris.
109. A : À peu près combien, tu peux pas évaluer? ...
110. É : Hummmmm, je dois lire à peu près 4 heures par semaine, 2, 4 heures, à peu près, un petit peu moins.le temps de lire...
111. A : Et pour l'écriture combien e temps tu consacres?
112. É : Mon Dieu pour l'écriture au moins 12 heures par jours
113. A: 12 heures
114. É : J'écris énormément, mais je fais à l'école 5 heures, je dois consacrer à peu près dix heures par jour juste pour écrire.
115. A : Combien tu consacres pour l'écriture pour toi, lettres...?
116. É : pour moi, personnel, c'est environ 4 heures par jour, à peu près, et moi, pour .des lettres c'est à peu près 4 heures par jour.
117. A : À quel moment où tu les écris?
118. É : Peu importe quand, des fois j'écris assise dans mon bain, des fois j'écris dans mon lit, des fois j'écris dans la salle à manger, des fois j'écris ici à l'école, des fois je le fais n'importe quand, peu n'importe où, que ça soit dehors, que ça soit en dedans, il faut tout le temps que j'ai un papier un crayon dans ma sacoche, comme j'ai tout le temps un petit calepin, j'en ai un, il faut tout le temps que j'écrive quelque chose.
119. A : Qu'est-ce que tu écris exactement?

120. É : Des fois, admettons j'écris beaucoup ce que le monde dit comme réaction, des fois quelqu'un dit une blague, une remarque que je trouve vraiment belle, je va l'écrire, des fois je vois , admettons des pancartes marquées de belles phrases, des réflexions je vais l'écrire, des fois je me suis chicanée avec mon copain je vais l'écrire, des moments quand j'ai une bonne note je vais l'écrire à moi-même, j'écris à ma mère des lettres, puis ça.
121. A : Est-ce que tu tiens un journal intime par exemple?
122. É : Je dois en avoir environ une trentaine,
123. A : Une trentaine de journaux intimes?
124. É : J'ai des journaux intimes depuis que je dois avoir 4 ans et je les ai toutes encore.
125. A : Comment tu as eu l'idée d'entretenir un journal intime?
126. É : Bien quand j'étais petite je ne le savais pas, quand j'étais petite, je les perdais, je m'en vais m'en acheter d'autres, mais aujourd'hui, il est toujours en dessus de mon oreiller, je le mets tout le temps là, puis il ne faut pas que personne touche à mon journal intime, personne personne personne ne peut ouvrir mon journal intime, c'est ma vie mon journal intime, l'écriture c'est ce qui compte le plus pour moi, donc personne ne peut jamais toucher à mes choses de l'écriture. J'aimerais ...venir fouiner, ou non non non c'est sûr, c'est à moi personnel, je suis vraiment comme ça.
127. A : À quoi il sert le journal intime?
128. É : C'est à me libérer, à tout ressortir ce que j'ai en dedans, que ça soit n'importe quoi, j'ai mon journal intime qui...et puis des pages ça ne veut rien dire là, mais ça fait juste sortir ce que j'ai en dedans.
129. A : Et pour l'écriture pour l'école combien de temps tu lui consacres?
130. É : L'écriture pour l'école? 10 heures par jour.
131. A : Dix heures par jour. Est-ce que tu aimes l'écriture pour l'école?
132. É : Oui
133. A : Qu'est-ce que tu trouves de bien dans l'écriture pour l'école?
134. É : C'est écrire des textes en français.
135. A : C'est plus en matière du français et les autres matières?
136. É : Les autres, morale, histoire, c'est plus en mathématiques où est moins le fun à écrire, puis moi j'aime écrire dans tous les cours en particulier en français.
137. A : Et tu dis c'est le fun d'écrire en mathématiques, pourquoi?
138. É : Ah en mathématiques, c'est moins le fun
139. A : Ah c'est moins le fun, parce que c'est des chiffres, c'est pas la même chose, écrire des chiffres et écrire des lettres c'est pas la même chose.

140. A : Et dans quelle matière tu te sens bien quand tu écris?
141. É : Le français.
142. A : Quel type d'écrits tu aimes écrire à l'école?
143. É : Euh, j'aime beaucoup écrire des contes, des articles de journaux, des textes sur la vie, sur peu importe quoi, sur les animaux, sur la nature, ou sur la vie, je trouve ça drôle, sur les pays, sur n'importe quoi je suis très ouverte pour le texte. Les seuls textes que j'aime pas c'est quand c'est une opinion que moi je suis contraire, comme on avait un texte obligé en français sur les animaux de laboratoire, et moi j'ai pas été capable d'écrire un texte, car j'étais contre, c'est pour les produits testés sur les animaux, et moi quand c'est un texte que j'aime pas j'aime pas le sujet que je suis contre je suis pas capable d'écrire. J'ai vraiment de la misère.
144. A : Tu n'es pas capable quand tu es contre...
145. É : Quelqu'un qui m'oblige à écrire un texte, je suis pas d'accord avec le sujet je serais pas capable d'écrire.
146. A : Pour toi écrire dans un sujet pour l'école.....
147. É : Tu écris ce que t'as envie, et quand il vient dire quelque chose que t'es contre, c'est pas le fun à écrire.
148. A : Par exemple, à l'école quand on vous demande d'écrire sur un sujet que tu n'aimes pas, tu n'aimes pas écrire non plus.
149. É : Non non non, je déteste ça.
150. A : Est-ce que tu penses pas à écrire pour exprimer ton opinion aussi, non?
151. É : Oui ça oui, mais quand il faut donner nos arguments,...pour, admettons là que le texte est les animaux de laboratoire, il faut que tu mettes les arguments pour être pour, et j'en ai pas d'arguments, quand je suis...ça j'aimerais pas ça, mais je n...pas. Et imposez-moi pas de lire un texte que je n'aime pas je suis pas capable de le ...pour le texte (rire).
152. A : tout à l'heure tu as parlé du rôle de ta maman et à l'école le rôle de l'enseignant quel est le rôle de l'enseignant, le rôle à ton avis qu'il a joué?
153. É : Je suis une fille qui adore vraiment les enseignants, je m'entends très bien avec comme (B) c'est lui qui m'a conseillée (B), c'est vraiment l'un des meilleurs, je suis proche des professeurs, de tout le monde, quand j'est des conseils à demander, je vis tout le temps, je suis pas gênée. C'est comme au-dessus des parents, tsi, le professeur c'est important c'est lui qui... à avancer, j'ai le plus grand respect pour tous les professeurs qu'ils soient gentils, oui ou non moi j'ai toujours du respect pour les profs.

154. A : Quel est le rôle que les enseignants que tu avais dans ta vie ont joué dans le développement de ton écriture et le désir de lire aussi?
155. É : Franchement, c'est plus ma mère qui en a fait, les profs ils ne m'ont pas fait nécessairement avancer dans ça, car le fais de moi-même, par moi, donc c'est pour moi, c'est pas les profs qui m'ont amenée à beaucoup écrire, à beaucoup lire, les profs, ça donne les livres, t'as pas le choix de livres, admettons le choix que tu veux, donc, t'es tout le temps obligée à faire ce que eux te demandent., fais que ça moi ça ne me fait pas avance tandis que quand j'étais à la maison, ma mère je faisais ce que je voulais, j'écris ce que je veux, j'écoute les films que je veux, je lis les livres que je veux, mais à l'école t'es obligée de faire ce qu'ils te demandent. Donc, moi c'est pas l'école qui m'a faite avancer, mais ça a joué un rôle important sur quand tu fais demander, peu importe mettons que je suis journaliste et que j'ai un sujet et que je suis obligée de le faire, c'est sûr que ça va m'aider, c'est si j'impose quelque chose, te dis écris sur ça, mais t'as pas le choix, à ça va beaucoup m'avancer si je suis journaliste. C'est sûr que es enseignants ont fait beaucoup pour moi, c'est sûr.
156. A : Si on revient un petit peu au temps que tu consacres à l'écriture, tout à l'heure tu as dit pour l'écriture personnelle tu écris à tout moment.
157. É : Tout le temps.
158. A : Et pour l'écriture pour l'école par exemple.
159. É : Ça j'en fais moins parce que je fais moins de devoirs sur l'écriture, donc je prendrai pas un crayon et une feuille de papier pour écrire en français par exemple, ça ça serait, c'est rare que par moi même je vais écrire sur une matière, écrire pour une matière à l'école. C'est plus rare ça l'arrive moins souvent, sauf que quand on a des examens de fin d'année comme présentement j'en fais beaucoup, je dois faire une heure et demie par soir pour écrire pour l'école, en temps normal quand on est pas en session d'examen je fais ça par moi-même, j'irai pas chercher un ancien texte en français pour écrire quelque chose, peu importe ti, pour l'école j'en fais moins, car on en a moins à faire, par moi même je fais beaucoup.
160. A : Tu vois que l'écriture pour l'école ne t'aide pas à écrire l'écriture libre,
161. É : Par exemple les livres de grammaire m'aident beaucoup. Amis pas sur sur mes textes, ces choses la sur ce que moi j'écris ça m'aide pas, parce que j'écris des choses très très très très agréables, ce que j'écris ça sort de loin là, j'écris mes pensées, je me défoule sur une feuille de papier, mais l'école ne m'aide pas à faire ça là, ça je le fais par moi même,

- l'école, l'école, je ne sais pas ça l'aide pas, pour moi, ça l'aide pas nécessairement pour l'écriture,
162. A : Est-ce que tu n'as jamais senti ça quand tu écris pour l'école, sentir que ça sort de ton intérieur, de toi même?
163. É : Ça m'est jamais arrivé quelquefois pour les textes, peu importe, beaucoup moins souvent que pour moi même, ça arrive vraiment moins souvent parce que, tsi ça l'arrive souvent des textes... Chez vous, mais c'est, je veux dire ça l'arrive plus souvent que des textes que...
164. A : Tu reviens à l'écriture personnelle et à l'écriture qui vient de l'intérieur, est-ce que tu en parles? Ce que tu écris par exemple tu le lis à quelqu'un, est-ce que tu en parles.
165. É : Pas à beaucoup de monde, mais à ma mère jamais., pour ma mère je ne le lis pas, mais je lis beaucoup à ma copine Catherine, une de mes amis et à mon copain Pierre Simon. Ce sont les deux seules personnes à qui j'en parle., mais non j'en parle pas ouvertement aux gens jamais.
166. A : À l'école à quoi écrire peut-il servir?
167. É : C'est apprendre à appliquer les règles de grammaire. Quand tu apprends justement les règles de grammaire, ça sert à pratiquer... sur le français, à moi c'est ça, c'est ça, tu mets tes techniques en valeur,
168. A : On met ses techniques en valeur, tu peux expliquer un petit peu?
169. É : C'est, mais je ne sais pas moi, c'est un exemple, quand on est jeune, on apprend à conjuguer les verbes, mettons le verbe aimer, là c'est tout le temps, j'aime, tu aimes, il aime, nous aimons, ils aiment, le temps pour l'écrire c'est mettre toutes les techniques que le prof t'a montrées...l'écrire puis le visualiser tout le temps.. , donc pour moi le français c'est la grammaire qu'il donne, ça t'apprend à bien écrire et au bon sens, mais ça l'apprend pas à changer ton écriture, je veux dire dans le sens à composer tes phrases., Tsi moi ça ça ne m'a pas beaucoup aidée, car je trouve qu'une fille qui va bien structurer se phrases... aime, ça ça ne m'a vraiment pas aidée, mais en tant que ça l'aide beaucoup les gens, mais pas pour moi.
170. A : Est-ce que tu trouves l'écriture à l'école ou ...facile, difficile, agréable, désagréable?
171. É : Pour moi c'est facile, parce que j'écris des textes à ma mère ou à moi même beaucoup plus difficiles, fait pour moi c'est quand même facile, puis c'est ça pour moi c'est facile.
172. A : Y a-t-il un type d'écrit que tu aimerais écrire plus fréquemment à l'école
173. É : Oui des articles de journaux
174. A : Pourquoi?

175. É : Parce que tu peux parler de n'importe quoi, tu peux parler de ce que tu as entendu parler à New York ou au Mexique ou de ce que tu as vu hier, tu peux en parler, tu peux mettre une anecdote, n'importe quoi, ce que t'as vu ou ce que t'as entendu, tu peux toujours sortir la... que tu veux,
176. A : Est-ce que les devoirs à l'école, les devoirs que tu dois faire chez toi pour l'école, est-ce qu'ils te permettent d'améliorer ton écriture?
177. É : Non pas beaucoup, parce que la plupart des devoirs.. , ce que j'ai c'est écrire un mot, c'est rare que j'ai à écrire avec de longues phrases, non ça ne m'aide pas nécessairement, les devoirs à l'école non.
178. A : Pourquoi, tu peux donner un exemple?
179. É : Par exemple la matière qu'on a plus de devoirs c'est les mathématiques, les mathématiques c'est juste des chiffres qu'on a à écrire, donc ça ça l'aide pas, en physique c'est des chiffres et quelques mots ça l'aide pas non plus, mais en français on n'a jamais de devoirs, on le fait en classe, donc en dehors de l'école, on aura rarement quelque chose qui aide le français,
180. A : Est-ce que tu as recours à la bibliothèque quand tu as un travail à faire?
181. É : Ça dépend comme pour le moral oui, mais pour les autres cours jamais, bon bin oui, pour le français cette année quand on a été chercher un livre à la bibliothèque ou on change nos manuels à la bibliothèque, des deux cours, mais jamais à propos de cours, en français quelquefois.
182. A : Quel genre de livres vous allez chercher pour le français à la bibliothèque.
183. É : Ah mon Dieu, c'est des romans, c'est des petits romans, c'est des petits romans comme je ne sais pas moi, comme par exemple la courte échelle, tu sais la collection de la courte échelle?
184. A : Oui
185. É : C'est des romans qui ressemblent à ça, c'est des petits romans là des petites histoires,
186. A : C'est hors du programme?
187. É : Oui, oui, oui.
188. A : À l'école
189. É : Ah non non non, c'est dans le programme.
190. A : Comment tu trouves ça le fait d'aller chercher des livres à la bibliothèque?
191. É : J'ai vraiment pas aimé le livre, donc je crois qu'on devrait faire voter les élèves admettons au début de l'année et donner plusieurs choix par que nous n'avons qu'un choix et le livre était désagréable, c'est comme un livre que tout le monde a aimé. Si le

- prof arrive au début de l'année avec 7 pochettes de livres, et voter... une semaine pour visionner, là les élèves je ne sais pas on serait plus motivé peut être, le roman serait que nus qui l'ont choisi en majorité.
192. A : Si tu expliques un peu plus cette idée de voter au début de l'année pour le livre à lire pendant l'année, est-ce que tu parles de livre pour la lecture libre ou
193. É : Non vraiment le programme de l'année pour la note scolaire, comme ça l'arrive tous les livres qu'on a lu, il y a un document et c'était pour une note scolaire, pas pour du temps libre ou peu importe, ça serait vraiment pour un travail scolaire, la personne choisit puis tout le monde a le même roman, ti, il donne mettons 7 choix puis la majorité l'emporte donc on a tout le même roman et le professeur fait des questions sur comme ça tous les élèves seront motivés puisque c'est nous qui avons choisi le roman entre les sept qui nous plaisaient le mieux. Des élèves d'une classe qui voit que la majorité l'a lu c'est toujours..., ne peut pas ne pas suivre le monde et ne pas aimer ça. Donc je pense qu'on devrait tout le temps faire un vote de première année, au secondaire 5 ou à l'université peu importe, jamais imposer une sorte de livre, les gens vont être démotivés à lire ce livre-là n'est pas intéressant, tu ne peux pas te forcer à aimer quelque chose que tu n'aimes pas là.
194. A : Est-ce qu'il arrive qu'un enseignant, à part ce qui est au programme, de proposer la lecture d'un roman que vous avez lu, un petit résumé,
195. É : J'ai pas fait ça cette année, j'ai peut être fait ça en secondaire, 2 ou 3, j'ai peut être fait ça, mais pas cette année.
196. A : Comment tu as trouvé cette expérience?
197. É : Vraiment le fun, c'est le fun parce que tu t'inspires e ce que tu as lu, tu t'inspires du livre que tu as lu, qui t'a frappé dans ta vie, c'est inspirant là, n'importe qui, admettons que je prends par exemple quelqu'un qui aime juste lire les bandes dessinées, si t'a le choix d'écrire sur quelque chose que t'as lu, il va avoir du fun à écrire sur sa BD, il va aimer ça écrire sur ce qu'il a lu, ça c'est un projet que tout le monde aime... tout le monde a toujours lu au moins un livre, tout le monde, même quelqu'un qui a lu un livre pour rire, c'est tout le temps le livre qui t'a frappé, donc, le choix de livre pour lire c'est vraiment bien, ça motive énormément le monde puis c'est le fun, lire et écrire sur ce livre.
198. A : Pense que tu écris beaucoup, un peu, assez?
199. É : Énormément, énormément, j'écris énormément pour la génération d'aujourd'hui, parce que aujourd'hui, les gens c'est rare qu'ils écrivent, puis ils prennent ça à la légère, puis,

- mais moi j'écris tout le temps, tout le temps j'écris, tout le temps, tout le temps, donc, je me considère comme quelqu'un qui aime beaucoup beaucoup la lecture, et
200. A : Est-ce que tu penses que le fait d'écrire peut t'aider à mieux écrire à l'école?
201. É : Oui, oui
202. A : Et comment ? Est-ce que tu peux m'expliquer?
203. É : Oui, parce que à force d'écrire j'apprends les règles de grammaire par moi même, j'apprends les choses par moi même en allant chercher dans le dictionnaire, en allant , donc admettons que à l'école, le professeur manque quelque chose dans la grammaire, moi je... parce que je l'ai appris par moi même, tout est déjà plus facile parce que tu l'as déjà vu en pratiquant, ou en lisant des livres.
204. A : Et comment tu es arrivée à aller au dictionnaire chercher tes mots?
205. É : Ça fait longtemps, car quand j'étais petite, ma mère on faisait une compétition, le premier qui réussit le premier à trouver le mot, donc ça doit faire que depuis 5 ans je cherche tout le temps dans le dictionnaire, c'est vrai... nécessairement à trouver... l'orthographe, mais c'est moi et ma soeur on faisait des compétitions, celui qui trouve le mot... par exemple, alors on..., c'est vraiment longtemps que je cherche dans le dictionnaire, c'est vraiment longtemps.
206. A : Est-ce que tu penses qu'on peut apprendre à bien écrire?
207. É : Oui, n'importe qui. C'est à force d'écrire, c'est à force de.. , n'importe qui peut bien écrire, si t'écoutes et si tu veux sur ce que t'aimes, c'est sûr que ça va être beau, même n'importe qui peut écrire, je ne sais pas comment je peux expliquer ça, mais tout le monde aime écrire, tout le monde, tout le monde aime écrire à sa blonde, tout le monde aime écrire à son ami, tout le monde aime écrire à sa mère, tout le monde a quelque chose qu'il aime faire, fait que tout le monde peut être bon s'il s'arrête à la chose qu'il aime faire. continuer, continuer, c'est évident là.
208. A : Quels sont les personnes et les moyens qui peuvent t'aider à écrire plus, à lire plus?
209. É : C'est juste moi même qui peux m'aider, moi je sais que ma mère a fait le bout de chemin qu'elle avait à faire avec moi, aujourd'hui c'est à moi de me débrouiller, c'est je veux faire les choses par moi même, je veux apprendre par moi même beaucoup beaucoup, puis si j'ai besoin d'aide, je vais en chercher, je ne me gênerais pas, si admettons, il manque d'informations, je ne la trouve pas, je vais référer à un enseignant ou j'allais me référer si je gros à l'université, puis mais la plus grosse des choses c'est moi qui la fais, je cherche par moi même beaucoup, donc les gens ne peuvent pas plus m'aider que moi je peux le faire.

210. A : Finalement quand tu ne trouves pas c'est possible que tu ailles trouver d'autres personnes,
211. É : Oui, oui, oui,
212. A : Et à l'école, est-ce que tu trouves une relation entre la lecture et l'écriture, est-ce que quand tu lis par exemple à l'école est-ce que tu trouves que tu écris mieux ou...
213. É : Non
214. A : Non?
215. É : Non.
216. A : Tu peux m'expliquer encore ça?
217. É : Ah, non j'écris pas vraiment mieux parce que je me réfère à ce que moi j'écris, mettons la veille, donc, non ça m'aide pas parce que je ne réfère pas aux trucs qu'on montre à l'école je me réfère au texte que j'ai pu écrire ou j'ai pu écrire, donc je me réfère tout le temps à moi même, c'est jamais nécessairement l'école en particulier qui m'a montré ça, c'est tout le cheminement que j'ai fait à lire et à écrire que j'ai fait
218. A : Le cheminement, qu'est ce que tu veux dire par cheminement?
219. É : Toute l'évolution que j'ai pu comprendre par moi même sur l'écriture, j'ai vraiment évolué par moi même, j'ai tellement écrit que j'apprenais tout tout par moi même... posé la question, j'ai tout de suite su. L'école aujourd'hui, c'est le fun, c'est important l'école..., et jamais je lâcherai l'école jamais jamais jamais mais pour le français j'ai pas besoin d'aide nécessairement, quand j'ai besoin d'aide je le demande, je suis ...j'aime ça le français (rire).
220. A : Tu dis que tu ne lâcherais pas, jamais, comment tu expliques ça, cette force que tu as maintenant à ne pas vouloir lâcher, elle vient d'où?
221. É : C'est sûr que je lâcherai parce que l'école c'est la chose la plus importante, tsi, je n'imagine pas sans avoir de cours de math à l'école. Je n'imagine pas, tous les élèves chialent ah ça, ça , mais on finit toujours par apprendre des choses, on ne peut pas avancer dans la vie on ne peut pas avoir un job, on ne peut pas avoir des enfants, si on ne va pas à l'école et on ne suit pas des cours de fds, tu ne sauras jamais si tu as si tu as MTS, si tu as le sida, mais tu en as entendu parlé si tu t'en es fait enseigner, si tu , sur cela tu vas le savoir, donc, je vais , jamais je ne lâcherai l'école, je ah j'ai de la misère, j'ai tellement de choses qui me restent à apprendre là, moi je voudrai aller à l'école le plus longtemps que je peux.
222. A : Selon toi le temps réservé à la lecture est-il le même réservé à l'écriture à l'école?

223. É : Non, beaucoup plus consacré à l'écriture. Ah non c'est à peu près pareil, car on est tout le temps en train de lire les 15 minutes à ...de l'école, les 15 minutes...on lit. Donc c'est à peu près pareil, oui on a à peu près autant d'écriture que de lecture.
224. A : Est ce que tu trouves dans certains écrits du plaisir à l'école, ou tous les écrits sont pareils?
225. É : Ah non non, c'est différent, et ça dépend, en secondaire 3 ou 4, comme cette année on a souvent de sujets qui se ressemblent beaucoup, c'est pas énormément varié, ti, on a vraiment énormément de sujets qu'on écrit nous même tout le temps, c'est un petit peu plat, les sujets se ressemblent beaucoup, particuliers là,
226. A : Se ressemblent, est-ce que tu peux expliquer un petit peu?
227. É : Ils se ressemblent, par exemple un roman de la Courte Échelle, après ça doit avoir un roman de la même série, par exemple, admettons qu'on prend un roman policier, on va avoir tout le temps un roman policier ou quand on a roman d'amour, on va tout le temps avoir un roman d'amour. Ti je ne sais pas pourquoi mais toutes les années, tout le temps, un bouquin, c'est toujours un bouquin de la même catégorie.
228. A : qu'est-ce que tu aimerais, est-ce que tu aimerais que ça change, lire autre chose, toi?
229. É : parce que eu moi ce que j'aimerais ça ne se passe pas dans une école, moi j'aimerais qu'on nous donne des thèmes sur des..., j'aimerais qu'on nous donne des thèmes sur les animaux, sur les pays, sur ...ça peut pas être ça à l'école, car c'est des histoires qui font que les gens avancent d'après moi, on pourrait pas donner des trucs que moi j'aime, sont vraiment basés sur des livres, sur des petits contes, sur .. , et ça c'est des trucs que moi j'aime moins, c'est sûr que j'aimerais lire mais quand c'est toute l'année c'est la même chose enfin c'est désagréable, on a hâte que l'année finisse pour changer là.
230. A : Et si on revient à la petite idée que tu as dit tout à l'heure voter pour un livre, lire ensemble, etc., si on te donne à dire quel genre de livre tu aimerais avoir à l'école?
231. É : Biographie. Des biographies sur des personnes qui ont marqué l'univers, qui ont marqué comme Bob Marle ou les Beatles, Elvis, ou Marilynne Monroe ou, sur des gens qui ont vraiment marqué la vie de tout le monde. Tout le monde en a entendu parler, tout le monde savait qui c'est. Et sur des vedettes que je prendrai ça des vedettes... bien bien longtemps, c'est ça.
232. A : En ce qui concerne l'écriture, sur quoi tu aimerais écrire
233. É : Ça sera sur ça aussi, ça sera sur des gens qui ont été importants à mes yeux, pour ma vie aussi... mettrai des trucs à des gens, je veux dire maintenant je veux écrire quelque chose... le livre... personnes qui ont les mêmes problèmes que moi, j'écrirai tout ça

234. A : Quels ont les sentiments que te procure l'écriture à l'école?
235. É : Mon Dieu ça e me fait nécessairement quelque chose, si je suis le thème qu'il faut, je veux dire la plupart de temps ça ne me tente pas de l'écrire, c'est rare que je suis énormément motivée à écrire un texte à l'école parce que les sujets ne m'intéressent pas, donc c'est , je l'écris pour avoir de bonnes notes mais tsa moi ça ne m'a pas fait du bien de l'écrire, c'est un texte à écrire, c'est je ne le prends pas à cœur joie, je prends comme un texte à écrire, c'est juste ça.
236. A : Tu ne prends pas à cœur joie...
237. É : Je ne suis pas heureuse dans ce texte-là j'ai pas ...j'écris ce texte-là parce que je dois l'écrire; je va l'écrire et moi ça ne me fait pas du bien de l'écrire. C'est écrire sur le sujet mais je ne suis pas contente, je dois l'avoir faite, car il fallait que je le fasse.
238. A : Et comment tu vois le rôle de tes apprentissages dans l'avenir?
239. É : Je sens que je vais être une femme très très forte ne français, grâce à moi, grâce à mon cheminement avec ma mère, grâce à mon cheminement avec les enseignants, je vais être une femme vraiment vraiment forte en français, puis je vais être une femme qui aimerait que les gens soient très bons en français, je vais aimer que mes enfants vont avoir une belle image, le français, je suis une femme pour qui le français est vraiment important.
240. A : Tu parles de tes futurs enfants, comment tu vas leur apprendre, de quelle manière tu vas les aider?
241. É : Comme ma mère, leur montrer tôt qu'on peut écrire, que les livres existent, que les images existent, je veux leur apprendre vitre ce que les enfants aiment. Ma jeune fille, peu importe elle aime les pouliches, elle aime, ou aime les autos, peu importe, n'importe quoi qu'elle va aimer, je va l'aider en ça, que ça me plaise ou non, je ai l'aide, par exemple je vais lui acheter des livres sur ça, je vais lui acheter des images à colorer, n'importe quoi mais je vais toujours m'intéresser aux sujets que mes enfants aiment. Et je ne les oblige pas, ...dans un journal, ...je vais aimer ça qu'ils s'intéressent à quelque chose mais jamais je vais l'obliger à écrire de textes o à faire des choses ce qu'ils veulent pas. C'est ça (rire)
242. A : (rire), donc tes enfants tu vas les aider, un peu comme ta maman, ta maman tu disais tout à l'heure que c'était dans un cadre sévère, mais toi en même temps tu vas leur donner un peu de liberté parce que tu...
243. É : Moi je vais être une mère qui donnerait beaucoup, beaucoup de liberté à mes enfants., mais je veux dire qu'il y a quand même des limites là, ti je veux dire si mon garçon par exemple, est un métal qui va chercher de biographies sur Métal Ica, qui aime ce genre de

- choses, je vais lui acheter, si un moment il veut que... je vais être très très ouverte au sujet que les enfants vont aimer, ti que ce soit n'importe quoi, je vais l'aider mais il y a une limite qu'il ne peut pas passer. Atteint pas la limite, car là je va exploser... moi qui dois décider pour toi par exemple, je sais pas , ti moi j'ai toujours été une fille qui a eu beaucoup de liberté, mais en même temps, il y a eu des règles strictes à respecter, c'est ce que je pense faire avec mes enfants, car je pense que je suis bien élevée, puis je suis agréable, donc c'est ça que je veux, que mes enfants...c'est ça l'image que je veux leur donner., ç peu près comme moi (rire)
244. A : Moi j'aimerais revenir à ce que tu aimerais devenir, tu parlais tout à l'heure de journalisme, qu'est-ce que tu vois par exemple dans la lecture et l'écriture qui pourrait t'aider à devenir journaliste?
245. É : C'est lire le journal, écouter les nouvelles, lire des livres sur ce qui se passe dans le monde, lire par exemple n'importe quoi , tu mets tes pensées, tu dis ce que tu as entendu, ce que tu as vu, tu dis donc écouter la télé, les reportages, et lire des livres sur le tsunami ou sur n'importe quoi, c'est s'informer sur la vie, et ça pour être journaliste, il faut que tu lises tout, de la politique, les hôpitaux ce qui se passe, la « sloft », t'informe tout tout tout.dans le monde, il faut être capable d'en parler.
246. A : S'informer sur la vie.
247. É : Oui, c'est ça aller voir des choses, d'apprendre des trucs un peu partout, et faire plein de choses.
248. A : Quels sont les apprentissages qui te préparent à la vie que tu aimerais avoir dans l'avenir au niveau professionnel par exemple? Est-ce que ce sont des apprentissages de l'école, ou plus des apprentissages à toi?
249. É : À moi, tout ce que je veux faire plus tard je veux que ça vienne de moi, que moi j'ai appris, puis pas pour mettre en valeur ce que j'ai appris à l'école mais je veux dire tout, tout du fond de moi même, je l'aurai appris moi, mes textes que je vais écrire, ça va être que moi je n'aime pas que l'école m'a appris à aimer, ça sera possible,
250. A : Sur cette belle idée je te remercie beaucoup M., et je te passe les remerciements de toute l'équipe *Scriptura* avec laquelle tu as collaboré à travers moi, je te remercie beaucoup, j'aimerais bien te rencontrer une autre fois.

Entretien avec AB (Cassandre), 26 mai 2006

Durée : 37 minutes

1. A : Bonjour A.
2. É : Bonjour
3. A : D'abord, je te remercie beaucoup pour ta collaboration.
4. É : Ça fait plaisir.
5. A : J'aimerais d'abord que tu me parles de ta relation avec la lecture et l'écriture, est-ce que tu te souviens de la première fois que tu as découvert l'écriture? À quand remonte cet évènement?
6. É : Bien, je me rappelle les premières fois où j'écrivais mon nom, c'était très difficile à cause des guillemets et des « y » surtout, puis je m'en rappelle pas tant que ça là, mais (silence), j'ai pas eu vraiment beaucoup de misère à écrire. J'ai appris vite, je savais bien écrire.
7. A : Qu'est-ce que tu veux dire par là, tu as écrit vite? Est-ce qu'il y a quelqu'un qui t'a aidée à écrire, comment tu as découvert l'écriture?
8. É : Ben, ma mère m'aidait beaucoup, en première année, quand on demandait à écrire, j'ai beaucoup aimé, donc je revenais à la maison avec mes cahiers et je faisais tous les exercices, puis...j'aimais beaucoup.
9. A : Est-ce que la première fois, c'est elle qui t'a fait découvrir l'écriture ou c'est toi même qui l'as découverte?
10. É : C'est mon professeur.
11. A : À l'école?
12. É : Oui.
13. A : Comment ça se passait?
14. É : Euh! Je ne me rappelle plus, je me rappelle, c'est un peu moins là, mais, non, je ne me rappelle pas (silence), je me rappelle quand elle me montrait les lettres de l'alphabet, ça, j'aimais beaucoup faire les majuscules puis...
15. A : Est-ce que tu te souviens d'une autre personne qui t'a initiée à l'écriture, dans la famille ou hors de la famille, à part ta maman?
16. É : Mon frère, mon grand frère, lui il est plus vieux de 6 ans, donc il m'aidait beaucoup, car il voyait que j'aimais beaucoup écrire.
17. A : Comment il t'aidait à écrire?

18. É : Ben, j'ai commencé par écrire des petits mots là, comme pomme, des trucs, puis quand j'allais le mettre au pluriel, j'avais beaucoup de misère avec le « l » à écrire le « s », il m'expliquait qu'il faut mettre le « s », je m'en rappelais pas, c'est des choses comme ça.
19. A : Comment est-ce qu'ils arrivaient à t'aider? Est-ce que c'est eux qui demandaient de t'aider ou c'est toi qui allais vers eux pour demander de l'aide?
20. É : C'est moi qui allais leur demander.
21. A : Dans quelles circonstances par exemple? Quand est-ce que tu demandais de l'aide pour écrire?
22. É : J'avais un devoir, je dois écrire trois phrases environ, donc je commençais ma phrase, mais je ne savais pas comment terminer, alors je demandais à mon frère ou à ma mère qui vient m'aider.
23. A : Pour la lecture, comment tu as commencé à lire?
24. É : Ben, j'ai appris à lire en écrivant, c'est en commençant à écrire que j'ai appris à aimer, puis j'aimais beaucoup les petits livres, genre *Petits cailloux* là.
25. A : Oui
26. É : Des petits livres comme ça, ça m'a beaucoup aidée, c'est le genre de livres qui m'a beaucoup aidée...des petites phrases simples, donc souvent, je lisais souvent plusieurs fois la même phrase tout le temps, ça m'aidait un peu à voir les différents mots.
27. A : Avant le début de l'apprentissage de l'écriture, est-ce que tu appréciais écouter raconter ou lire des histoires ou des contes?
28. É : J'ai toujours apprécié écouter, souvent mon père, il a toujours des histoires à raconter, puis je passais des heures et des heures à l'écouter et puis j'essayais de les apprendre.
29. A : Ça se passait où, est-ce que ça se passait chez vous, à la maison?
30. É : Oui, souvent avant de m'endormir comme pour... en forme.
31. A : Tu aimais qu'on te raconte avant de t'endormir, et à l'école comment ça s'est passé ton premier contact avec la lecture. Est-ce que tu t'en souviens?
32. É : C'est trop loin, je m'en rappelle plus. Je peux pourtant me rappeler de l'écriture là mais la lecture...
33. A : Est-ce que tu gardes des sentiments, est-ce que c'était agréable, désagréable?
34. É : Non, j'aimais bien, oui j'aimais ça.
35. A : Est-ce que c'était facile pour toi ou difficile?
36. É : La lecture était beaucoup plus facile que l'écriture.
37. A : Pourquoi, qu'est-ce qui a fait que l'écriture soit plus difficile que la lecture?

38. É : Ben, je trouvais que la lecture, ça se passait, ça allait toute seul, tandis que l'écriture, il fallait écrire des lettres, j'avais de la misère, mais dans le livre, je me sentais plus à l'aise si on peut dire.
39. A : Quels sont les souvenirs les plus marquants de ta relation avec la lecture et l'écriture?
40. É : Ben, ça serait le premier roman que j'ai lu, ça, c'est vraiment le souvenir marquant, je l'ai lu, j'avais 8 ans, c'était un livre de... je ne sais pas si vous connaissez *Mademoiselle C*, c'était mon premier livre et j'ai beaucoup adoré, oui.
41. A : C'était agréable?
42. É : Oui vraiment, oui, une chose que j'apprécie vraiment beaucoup.
43. A : Est-ce que tu penses continuer à lire et à écrire en sortant de l'école?
44. É : Euh! J'aime beaucoup la lecture, je lis beaucoup, j'ai beaucoup de livres chez moi, puis pour écrire, j'écris souvent des poèmes et des..., je me défoule là-dedans si on peut dire, pour les sentiments, j'y pense pas.
45. A : Quel type de sentiment, est-ce qu'on peut savoir?
46. É : Comme on peut dire, la colère, les sentiments de peine, l'amour. L'amour j'en fais beaucoup; l'amitié aussi. Des choses comme ça, les émotions.
47. A : Est-ce que tu fréquentes des bibliothèques?
48. É : Plus quand j'étais au primaire; au primaire, à toutes les soirs, j'allais à la bibliothèque faire mes devoirs... je demandais souvent : madame, oh! Quel livre qui serait bon que je peux lire? Des choses comme ça là, mais ces temps-ci je [ne] lis plus.
49. A : Est-ce que ça t'a aidée à améliorer ton écriture, le fait d'aller à la bibliothèque, de fréquenter la bibliothèque?
50. É : Ça m'a plus aidée à lire plus, à lire plus vite, mais à l'écriture, non pas vraiment, c'est plus la lecture.
51. A : Mais est-ce que la fréquentation des bibliothèques t'a aidée aussi à augmenter le désir et la motivation de lire ou non?
52. É : Oui.
53. A : Comment? Est-ce que tu peux expliquer ça?
54. É : Je voyais qu'il y avait beaucoup de livres sur différents sujets, puis ça m'intéressait vraiment les multiples sujets, puis je veux au moins lire un livre de chaque sujet, puis difficile à faire là, donc j'ai fini par être... un peu.
55. A : A., quel genre de textes aimes-tu lire et pourquoi?

56. É : J'aime beaucoup les textes..., les textes qui sont vrais, des histoires réelles, comme je ne sais pas si vous connaissez *Des fleurs sur la neige* ? Alors, je les ai toutes lus, les livres de Christian..., non, c'est quoi son nom? Mais j'aime beaucoup les histoires vraies.
57. A : Vraies, qu'est-ce que tu veux dire par vraies?
58. É : Les faits vécus, les trucs, les femmes, les hommes, les vieux.
59. A : Qui parlent du réel, des faits réels.
60. É : Oui.
61. A : Qu'est-ce que ça te procure le fait de lire ce genre d'écrit?
62. É : Mais ça me permet de savoir qu'il y a beaucoup de (en chuchotant : je), il y a beaucoup de choses différentes qui se passent dans le monde (rire), puis ce que je vis, ça ne veut pas dire que d'autres mondes le vivent, « ti », il y a beaucoup de monde qui vivent des choses difficiles, puis je ne sais pas, j'aime me renseigner un peu là dessus, pour voir qu'est-ce que le monde vit dans le monde.
63. A : Et actuellement, quel rôle la lecture et l'écriture jouent-elles dans ta vie?
64. É : (silence), Ben l'écriture, c'est beaucoup pour me défouler comme je le disais, mais la lecture, c'est plus pour des passetemps, pour la détente.
65. A : La lecture juste pour des passetemps?
66. É : Des passetemps, des..., on peut dire, c'est comme un loisir. J'aime lire pour moi, un peu tranquille et relaxe.
67. A : Et l'écriture, c'est quoi l'écriture pour toi?
68. É : L'écriture, c'est comme un moyen de défoulement comme je disais, c'est vraiment quelque chose que j'aime bien aussi.
69. A : C'est quoi tu te défoules? Tu te défoules en écrivant, quels sont les sentiments que tu as à ce moment-là?
70. É : Ça dépend sur quoi j'écris, ça dépend comment je me sens, si admettons comme il y a un poème que j'écris, je demande à mon oncle, si je ne savais pas comment réagir, c'est sûr que je vais pleurer, mais toutes les sentiments que j'avais en dedans moi, je vais les sortir. Donc j'écris, je me sens beaucoup mieux après.
71. A : Combien de temps consacres-tu à l'écriture par semaine, à peu près?
72. É : J'écris au moins (par semaine, elle le dit à elle-même) (silence).
- 73.
74. A : Disons d'abord par jour, par exemple, approximativement.
75. É : Par jour, je pourrais dire au moins..., je pourrais dire par deux jours environ une ½ heure là.

76. A : Par deux jours.
77. É : Oui.
78. A : Combien de temps tu consacres à la lecture?
79. É : Dépendamment de quel livre je lis, mais la plupart du temps... pendant 3, 3-4 heures.
80. A : 3-4 heures de lecture.
81. É : Oui.
82. A : À quel moment de la journée tu aimes lire?
83. É : J'aime lire avant de me coucher, ça me permet de mieux me détendre, c'est de me laisser aller puis dormir.
84. A : Pour l'écriture, c'est à quel moment de la journée tu aimes écrire?
85. É : C'est souvent le soir que j'écris.
86. A : Tu écris pour toi, tu écris en même temps que tu lis?
87. É : Ah! Non, non. Quand je lis, c'est pour m'endormir, mais je parle de soir, genre après souper, après le moment de la journée.
88. A : Est-ce que les écrits que tu produis sont-ils toujours des écrits pour l'école?
89. É : Non, souvent j'en ai faite pour moi, pour ma mère, euh! Pour mes amis, j'aime écrire beaucoup pour mes amis, c'est ça.
90. A : Est-ce qu'il t'arrive d'avoir un journal intime par exemple?
91. É : J'en avais un, mais plusieurs, j'en ai eu huit.
92. A : Depuis quand?
93. É : Euh! (...) c'était à mes 10 ans, j'en ai eu, je me rappelle plus après ça.
94. A : Qu'est-ce qu'il représente le journal intime pour toi?
95. É : Ben, c'était plus pour écrire les moments de ma journée, qu'est-ce que j'ai fait dans ma journée, j'aimais écrire ça. Mais, c'était pas plus important, c'était plus pour écrire qu'est-ce que j'avais fait dans la journée.
96. A : Cassandra, est-ce que tu utilises l'Internet dans ton écriture?
97. É : Non.
98. A : L'Internet, est-ce qu'il a une place dans ta vie, pendant le jour?
99. É : Ben, l'Internet, c'est plus comme en moral, on a un texte de 400 mots à faire, puis je m'en sers pour prendre des informations, mais pas plus que ça, c'est plus pour les informations.
100. A : Est-ce qu'elle t'aide à écrire mieux? Est-ce que tu écris mieux par l'Internet ou non?
101. É : (Silence).

102. A : (reformulation) est-ce que tu vois que l'Internet peut aider à améliorer l'écriture ou non?
103. É : Ben, peut-être, je ne sais pas. Je ne me sers pas beaucoup de l'Internet.
104. A : Et à l'école, à quoi ça peut servir d'écrire?
105. É : (silence), je comprends mal un peu la question.
106. A : (reformulation) oui, je pourrais expliquer un peu, écrire à l'école, est-ce qu'il peut servir à quelque chose?
107. É : Ben comme en français, quand ils demandent de faire des textes, mettons comme des textes explicatifs, argumentatifs, c'est souvent pour ça qu'on nous demande d'écrire, ou comme en moral, on doit souvent faire des rédactions, puis vraiment ça.
108. A : Dans quelle matière tu te sens bien quand tu écris?
109. É : (Silence)
110. A : (reformulation), dans quelle matière tu aimes le plus écrire?
111. É : (tout bas), je ne comprends pas.
112. A : Tu as plusieurs disciplines, plusieurs matières, tu as le français, les mathématiques, l'histoire, etc., dans quelle matière, tu aimes le plus écrire?
113. É : Écrire pour moi?
114. A : (reformulation et explication de la question) là, on est à l'école, on te demande d'écrire des textes, ou tu fais des devoirs hors classe, tu fais tes devoirs en écrivant des devoirs hors classe, dans la classe même on demande d'écrire des textes. Dans quelle matière tu préfères écrire, dans quelle matière tu aimes écrire le plus?
115. É : En français.
116. A : Pourquoi?
117. É : Ben, souvent, c'est plus élaboré qu'est-ce qu'on doit écrire en français, on nous demande des sujets fixes, puis j'aime beaucoup écrire, je fais souvent de gros textes.
118. A : « De gros textes », qui veut dire? Tu peux expliquer?
119. É : Mais de gros textes, dans le sens où j'écris beaucoup de mots, j'explique bien qu'est-ce que je veux dire, je veux savoir que le lecteur puisse bien comprendre ce que j'écris.
120. A : Est-ce qu'il y a un type d'écrit que tu aimerais écrire fréquemment à l'école?
121. É : Hum, j'aimerais qu'on puisse faire des poèmes.
122. A : Des poèmes, pourquoi?
123. É : Parce que j'aime les rimes, j'aime comment les poèmes sont structurés. Je trouve que ça s'écrit bien, je trouve ça romantique, ça vraiment.

124. A : À l'école, est-ce que votre prof vous fait écrire des poèmes?
125. É : Ça n'est pas encore arrivé, l'année passée, on a eu trois cours sur les poèmes, mais on n'a pas écrit, on a juste vu les structures, je trouve ça un peu triste qu'on ne puisse pas les faire.
126. A : Selon toi, quel est le rôle que joue l'enseignant dans l'apprentissage de l'écrit?
127. É : Ben, moi, je crois que, indépendamment comme les élèves ça dépend de ce qu'ils veulent faire plus tard dans la vie. Mais c'est surtout quand si on veut devenir journaliste, ça va être utile d'avoir un bon prof de français qui va savoir bien expliquer comment bien écrire des textes, comment argumenter, puis des choses comme ça.
128. A : Est-ce que tu fréquentes une bibliothèque AB?
129. É : Euh non.
130. A : T'as jamais fréquenté une bibliothèque?
131. É : Avant, j'allais à la bibliothèque de Québec (elle chuchote : je ne me rappelle plus comment ça s'appelle), sur la 8^e avenue, j'allais là souvent.
132. A : Est-ce que ça t'a aidée à bien écrire?
133. É : Oui, parce que comment dire? c'est calme, donc t'as plus des idées à toi-même, tu sais plus quoi faire, t'es plus concentré que si tu étais dans une classe avec 30 autres personnes qui parlent. C'est un peu dur d'écrire.
134. A : Et le fait de fréquenter la bibliothèque, au moment où tu la fréquentais, est-ce que ça a augmenté ton désir et ta motivation de lire et d'écrire?
135. É : Oui, car je voyais toutes les livres et je me dis : ah moi aussi, je veux faire plein de livres comme ça (rire).
136. A : Penses-tu que tu écris peu, assez ou beaucoup? Quel est ton sentiment par rapport à ça?
137. É : Je crois que j'écris assez, beaucoup, mais pas assez pour dire beaucoup, je ne sais pas si tu vois ce que je veux dire là?
138. A : Tu peux m'expliquer un petit peu.
139. É : C'est un peu, j'écris beaucoup, mais ce que j'écris c'est court, j'écris petit bout par petit bout, mais dans l'ensemble j'écris beaucoup, mais petit par petit.
140. A : Quel type d'écriture tu écris le plus, est-ce que pour toi ou pour l'école?
141. É : Pour moi, c'est pour moi que j'écris le plus. C'est j'ai des cartables pleins de poèmes que j'écris, puis je les garde tout le temps.
142. A : À l'école, est-ce que tu penses que tu écris assez, peu ou beaucoup?
143. É : Assez

144. A : Assez?
145. É : Oui
146. A : Est-ce que tu n'aimerais pas écrire encore plus à l'école?
147. É : Ben, je trouve qu'on en fait assez comme ça.
148. A : Pour la lecture, la lecture à l'école, est-ce que tu fais beaucoup de lecture?
149. É : Oui, on en fait quand même au moins 15 minutes de lecture par jour, puis déjà en math, en physique, en histoire, on fait beaucoup de lectures.
150. A : Quel genre de lecture tu aimes faire à l'école?
151. É : Ben, j'aime bien en sciences physiques, on nous donne beaucoup de genre de petits paragraphes, une équation, mais ils expliquent bien, puis j'aime beaucoup lire un paragraphe pour faire une bonne équation.
152. A : En sciences physiques?
153. É : Oui...
154. A : Et est-ce que tu penses que le prof de sciences physiques vous donne assez de temps pour écrire?
155. É : Ben, en sciences physiques pour écrire, c'est plus des équations mathématiques pour trouver des réponses, mais il nous laisse assez de temps.
156. A : Et quelle est la matière dans laquelle tu écris le plus?
157. É : En français
158. A : En français, quel type d'écrit tu écris en français?
159. É : Ça dépend dans quelle matière on est en français, comme euh 3-4 semaines, on était dans le texte argumentatif, puis j'aime beaucoup le texte argumentatif, il faut bien expliquer, il faut donner des arguments forts, c'est ce que j'aime le plus écrire.
160. A : Est-ce que tu penses que ça t'aide à mieux écrire?
161. É : Comment? Surtout si la professeure nous explique comment faire un bon texte pour que le lecteur soit, soit (elle chuchote : comment je pourrais le dire), attiré, soit comment je pourrais dire? Que le lecteur aime lire le texte, pour pas qu'il lit un paragraphe et qu'il soit déjà tanné, pour qu'il soit « attrayé » par le texte.
162. A : Est-ce que tu penses qu'on peut apprendre à bien écrire, à mieux écrire?
163. É : Je crois que plus tu écris, plus tu apprends des techniques pour que ton texte soit meilleur, moi, c'est ce que je fais.
164. A : Est-ce que tu peux m'expliquer cette idée?
165. É : Si, euh comment je pourrais dire? Je pense en même temps que tu écris un poème, tu en fais un, puis tu te dis : ah, il n'est pas si bon que ça, puis j'en vais écrire un autre. Je

- me dis que plus tu vas écrire, plus tu vas développer pas des techniques, mais ti... de manière à ce qu'on lit bien, les phrases viennent s'enchaîner, pour que tout se déroule comme..., moi je me dis : plus tu vas écrire, plus ça va aller, et ça va venir toute seule.
166. A : , quels sont les moyens et les personnes qui peuvent t'aider à écrire encore mieux, à lire plus, à avoir plus de motivation à lire et à écrire?
167. É : Personne, Ben il y a la prof de français, c'est sûr, mais ma mère aussi, ma mère, elle m'encourage beaucoup à écrire, elle trouve que j'ai beaucoup de talent, donc elle m'encourage pas mal là-dedans.
168. A : Est-ce que tu fais lire à ta maman ce que tu écris?
169. É : Toujours.
170. A : « Toujours », qu'est-ce que tu trouves dans ça, le fait de lire à ta mère ce que tu écris, qu'est-ce que ça te procure?
171. É : Ben, j'aime beaucoup savoir ce que les autres pensent de ce que je fais. J'aime toujours savoir comme quand, admettons que j'écris un texte pour le français, j'aime le lire à maman, pas pour les fautes, mais c'est surtout pour savoir si elle comprend bien, s'il est bien écrit, s'il n'y a pas de choses croches, surtout des choses comme ça.
172. A : Quels types d'écrit tu montres à ta maman, est-ce que ce sont les écrits que tu fais pour l'école ou des écrits que tu écris à toi-même?
173. É : Tous mes écrits, la plupart du temps, je lui montre toujours.
174. A : Cela t'aide en quoi?
175. É : Bon c'est surtout pour moi, je ne sais pas. J'aime ça savoir... (Rire, silence), j'aime beaucoup savoir ses opinions sur ce que je fais, ça me procure plus de, je peux dire un sentiment de sécurité, ça me dit plus sur « ti » un peu comment faire la prochaine fois, il faut que ça soit encore meilleur.
176. A : Et à l'école, est-ce que tu penses qu'il y a une relation entre l'écriture et la lecture ?
177. É : Ben moi, je... (Rire), je ne me rappelle plus la question, j'écoutai...
178. A : (Répétition) et à l'école, est-ce que tu penses qu'il y a une relation entre la lecture et l'écriture ou est-ce qu'il n'y a pas de relation entre les deux?
179. É : Ben, moi je crois qu'il y en a une, que si tu ne sais pas lire tu ne peux pas savoir écrire. Donc, je me dis qu'il est très important qu'on nous fasse lire si on veut bien écrire.
180. A : Le temps réservé à l'écriture, est-ce que tu vois que c'est un temps qui est assez pour améliorer l'écriture?

181. É : Moi, je trouve qu'il devrait y en avoir plus, je trouve qu'il y en a pas assez. Je trouve qu'on doit avoir plus le temps pour bien écrire, pour qu'on comprenne qu'est-ce qu'on fait, comment on peut bien écrire pour faire de bons textes.
182. A : Est-ce qu'à l'école le temps réservé à la lecture est le même que celui réservé à l'écriture?
183. É : Je trouve qu'on lit beaucoup plus qu'on écrit.
184. A : Est-ce que tu trouves du plaisir à écrire à l'école?
185. É : Oui.
186. A : Comment ça, quel type d'écrit qui te procure le plaisir d'écrire?
187. É : Ben les textes qu'on fait en français, dépendamment du sujet, c'est un peu plate là mais j'aime écrire pareil, peu importe le..., j'aime toujours écrire.
188. A : Est-ce que tu penses que tu vas continuer toujours à écrire en sortant de l'école ou non?
189. É : Je crois que je vais toujours moi me garder un petit temps par semaine pour écrire un petit quelque chose pour moi et pour mes amis.
190. A : C'est juste pour toi, est-ce que par exemple quand tu vas finir tes études, l'écriture et la lecture ne vont plus jouer un rôle?
191. É : Ils vont toujours être là, jouer un rôle, je vais toujours avoir un petit livre sur moi... quand j'ai le temps et un petit bout de papier où je vais écrire un petit morceau ou...une petite phrase ou un petit paragraphe, c'est toujours ça qu'il va y en avoir plus sur mes feuilles.
192. É : A., je te remercie beaucoup pour ta collaboration et je te passe les remerciements de toute l'équipe parce que tu as collaboré avec toute l'équipe. Je te remercie beaucoup et j'aimerais bien te retrouver une autre fois.
193. É : Ça fait plaisir

Entretien avec SZ (Cécile), 2 juin 2006

Tiré de : El Bakkar, A. (2007). *Le rapport à l'écrit d'élèves québécois de sexe féminin de quatrième année de secondaire* (mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada).
Mémoire de maîtrise récupéré sur le site Archimède, l'archive de publications électroniques de l'Université Laval :
<http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/pages/exploration/search/results.jsf>

Durée : 1 heure 30 minutes

1. A : Bonjour S.
2. É : Bonjour
3. A : Je te remercie d'abord pour ta collaboration.
4. É : Ça me fait plaisir.
5. A : Là, j'aimerais bien savoir ta relation avec la lecture et l'écriture, est-ce que tu te souviens de la première fois où tu as découvert l'écriture?
6. É : Ben en fait l'écriture, ça fait vraiment longtemps, moi j'étais vraiment choyée parce que mes parents, c'est vraiment le domaine qui les intéressait, surtout maman... , elle lisait beaucoup, puis il y avait ma sœur avant moi, qui, elle a vraiment pas eu de la difficulté à apprendre le français, moi un peu plus petite, c'était comme mon modèle, puis je voulais vraiment apprendre d'elle, puis en fait, l'écriture vous avez dit?
7. A : La lecture et l'écriture.
8. É : La lecture, moi je trouve que c'est qui ce qui développe un peu notre savoir, notre imagination, parce que, quand on est petit, parce que moi j'ai des petits frères, puis je leur fais la lecture, puis tu vois dans leurs yeux qu'est-ce qu'ils voient, qu'est-ce que ça peut, le monde qu'est-ce que ça les transporte, ça les transporte en fait, puis moi, la lecture qu'est-ce que ça apporte, aux différents styles, moi je trouve que chaque lecture peut nous apporter quelque chose de bien en retour.
9. A : Est-ce que tu te souviens à peu près de l'âge où tu as commencé à apprendre à lire?
10. É : Apprendre à lire, dans le fond les bases d'alphabet, ça serait peut-être vers l'âge de quatre ans, 4 ans oui.
11. A : Et l'écriture, apprendre à écrire?
12. É : L'écriture, bien ça c'était avant, en même temps qu'on dessinait avec mes parents, mes parents s'amusaient à écrire, on va écrire un « a », on va écrire ton nom, puis ça a commencé, à peu près vers 3 ans et demi. En fait, c'était un peu progressif.

13. A : Est-ce qu'il y a une personne qui t'a initiée à l'écriture dans la famille ou hors de la famille?
14. É : Ah bien peut-être qu'il y avait des auteurs que j'aimais, j'aimais beaucoup comment ils écrivaient, puis là, j'essayais, à partir de ça, de former mon propre style, et c'est vraiment ma mère qui m'a poussée à vraiment lire parce qu'avec elle, c'était la base de tout, comme elle est vraiment cultivée comme je pourrais dire, fait qu'elle sait que c'est à travers la lecture qu'on peut apprendre beaucoup, puis moi, ça me tentait vraiment de foncer.
15. A : L'écriture, c'était la même chose, c'est toujours ta maman qui t'a appris à lire où c'est à l'école?
16. É : En fait, c'était mon père qui était un peu plus technique, lui, il s'occupe des choses techniques, et puis c'est un peu lui qui m'a appris à écrire, je trouvais ça spécial parce que c'était la première fois qu'il voyait une gauchère, parce que dans la famille on est tous droitiers, moi je suis la seule gauchère de la famille, c'était comme ça a pris un peu plus de temps avant d'apprendre à écrire, mais je trouvais très amusant.
17. A : Est-ce qu'avant d'apprendre à écrire tu appréciais qu'on te raconte des histoires ou non? Est-ce que tu te souviens de ça?
18. É : Avant d'apprendre à écrire?
19. A : À lire et à écrire, est-ce que tu avais l'occasion d'écouter des histoires?
20. É : En fait, c'est comme tous les enfants, mes parents me lisaient des histoires avant de m'endormir, j'aimais ça, car je trouvais qu'il y avait une petite interactivité que si on regardait la télé j'allais pas l'avoir, j'aurais pas eu la même chose que si je lisais un livre. Donc, je trouvais ça étrange que ma mère me racontait une histoire qui existait ou qui s'est passée ça fait longtemps. Seulement des fois, on se couchait et elle me racontait un conte puis après ça, je m'endormais.
21. A : Est-ce que tu penses que ça t'a aidée ou ça t'a motivée à lire ou à écrire?
22. É : Le fait de la lecture?
23. A : Le fait qu'on t'ait raconté des histoires quand tu étais petite.
24. É : C'est sûr que ça pas aidé là, moi j'ai toujours mieux aimé écrire que lire, parce qu'écrire, ça provient de toi, mais pour savoir écrire, il faut d'abord savoir lire, puis analyser la lecture.
25. A : Le début de l'apprentissage de l'écriture a-t-il été facile, difficile, agréable, désagréable, qu'est-ce que tu en penses?

26. É : Ben, en fait, apprendre à lire, ça m'a vraiment pris beaucoup de temps parce que j'avais un peu de la misère avec mes syllabes et tout, mais ma mère, qu'est-ce qu'elle a pu nous aider, c'est vraiment la persévérance, donc à qu'à chaque soir, il fallait...c'était comme une leçon à chaque soir, il fallait lire cette page-là, plus t'avancais, plus qu'il fallait que tu lises des livres, puis qu'est-ce qui m'a aussi aidée? C'est que j'étais inscrite à des clubs de lecture comme aux bibliothèques, ça s'appelle *Croc-livres*, puis j'ai vraiment apprécié, car ça se déroulait pendant l'été. Puis pendant une semaine, il fallait que tu lises un livre, puis à la fin de la semaine, tu allais voir la bibliothécaire, puis, elle va te poser des questions, puis à partir de toute cela, tu pouvais gagner des prix, fait que je trouvais ça, c'était ça qui m'a motivée parce qu'à chaque fois que je pouvais dire : ah je pourrais gagner un prix.
27. A : Est-ce que tu pourrais encore m'expliquer plus l'idée de la persévérance?
28. É : La persévérance, en fait c'est la base de tout, en fait, si ma mère n'aurait pas continué, moi, en étant jeune, rien trois-quatre ans, j'aurais vu les jeux vidéos, j'aurais vu la télévision, j'aurais peut-être pas aimé lire. Puis, ma mère, c'est elle qui nous a forcés puis après, on dirait pas qu'elle nous a pas vraiment forcés, à la fin, c'est comme devenu naturel pour nous, d'aller directement à la lecture, puis on a apprécié. Comme mon père lisait, ma sœur lisait, moi je me disais : je peux comme pas lire ; fait que ça m'a poussée un peu.
29. A : Tu trouves que le fait que ta maman insistait t'a beaucoup aidée à lire?
30. É : Oui, oui, si j'ai lu aussi rapidement, parce que j'ai lu avant d'arriver à l'école, ce qui m'a vraiment beaucoup aidée comparativement à d'autres qui arrivent et puis qui apprennent tout de suite avec des enseignants qu'ils ne connaissent presque pratiquement pas d'apprendre la lecture, donc je la remercie pour ça là.
31. A : T'as parlé aussi de la bibliothèque, à quel âge t'as commencé à aller à la bibliothèque?
32. É : À la bibliothèque, je pense que j'y allais depuis que je suis petite avec mes parents, mais la plupart du temps, c'était pour les clubs comme ce que je l'avais dit pour comme *Croc-livres*, ou...fait que, ça serait à peu près vers l'âge de 4 ans que j'ai commencé à y aller.
33. A : Les souvenirs marquants de ta relation avec la lecture et l'écriture, est-ce qu'ils sont agréables, sont-ils difficiles ou désagréables?
34. É : En fait, la lecture et l'écriture, j'ai vraiment eu une évolution depuis ma naissance, au début je peux pas vous avoir la certitude que c'était ma branche préférée, mais avec le

- temps, ce que je trouve pour la lecture et l'écriture, c'est que ça se développe, ti, au début on pense qu'on n'est pas bon quand on écrit, puis plus qu'on avance, plus que le monde remarque peut-être qu'on a quelque chose peut-être que les autres n'ont pas, mais moi, je trouve que ça aussi, ça m'a aidée parce que tu dis S : il y a quelque chose de spécial quand j'écris, c'est moi qui fais traverser les autres personnes en tant que lecteurs dans mon monde, fait que je trouve ça...
35. A : Tu les mets dans ton monde, tu les traverses dans ton monde, qui veut dire? Tu peux m'expliquer encore plus?
36. É : En fait, c'est qu'est-ce que moi je pourrais ressentir chez l'écrivain, fait qu'est-ce que les autres pouvaient lire, c'est un peu ça, peut-être en lisant un peu de moi, dans le fond ils me connaîtraient plus, puis c'est un moyen de communication, même si on n'utilise pas les paroles en tant que telles.
37. A : Est-ce que c'est intéressant de communiquer de cette façon, qu'est-ce que ça t'apporte?
38. É : Moi je trouve ça extraordinaire là, quand on parle d'écriture, on peut aussi parler de poésie, on peut parler qu'on introduit des sentiments.
39. A : Quels types de sentiments?
40. É : Ben les sentiments, ça peut partir de la haine à l'amour, à la paix dans le monde, toutes les sentiments, ça a tellement de mots, mais qu'est-ce que je trouve d'extraordinaire, c'est qu'en peu de mots on peut résumer toute une situation en plusieurs années.
41. A : Est-ce que tu penses continuer à lire et à écrire en sortant de l'école S.?
42. É : Est-ce que je vais être capable de lire?
43. A : (reformulation) Est-ce que tu penses que tu vas continuer à lire et à écrire après avoir fini tes études?
44. É : Définitivement oui là, c'est un monde là, tu peux pas arrêter tout de suite d'un coup sec et dire : ah j'ai fini mes études, donc, la lecture, moi je trouve que la lecture, ça a pas nécessairement rapport à l'école. C'est sûr qu'on a des lectures obligatoires, mais ça veut pas..., à un moment donné, si tu veux t'informer, la culture générale, c'est pas en jouant aux jeux vidéos que tu vas en avoir là, directement, je pense pas.
45. A : Si on revient un peu à la bibliothèque, là, tu as donné plusieurs éléments, est-ce que la fréquentation des bibliothèques, à ton avis, aide à améliorer l'écriture?
46. É : Ben ça dépend par, par quoi vous entendez par fréquentation des bibliothèques.
47. A : C'est-à-dire, le fait d'aller à la bibliothèque, se procurer des livres pour les lire.

48. É : Mais, en fait, ça dépend pour les gens, il y en a qui vont y aller pour, enfin, ça dépend pour la source que tu viens chercher, si tu viens chercher pour une recherche, ça va être des livres bien précis, mais disons que toi, tu viens parce que tu t'ennuies plus dehors, puis là, tu veux trouver un bon livre, donc ça dépend un peu des champs d'intérêt, mais je trouve que la bibliothèque renferme tellement d'informations que tout le monde peut trouver son compte là. Que l'on soit petit, grand où n'importe quoi qu'on veut faire.
49. A : Tu dis parce que tu t'ennuyais que tu allais à la bibliothèque, tu peux expliquer encore plus?
50. É : Ben en fait, je suis d'une famille avec quand même beaucoup d'enfants, puis là, on s'amuse entre nous, mais il manque toujours quelque chose, des fois on a besoin d'être seul, puis des fois, la lecture, c'est peut-être ça qui va nous apporter de nouvelles expériences, comme je l'avais dit un peu plutôt, puis moi, j'ai jamais, j'ai toujours trouvé ça bien, que tu sois dans l'avion, ben ou que tu vas en voyage, ou t'es sur la route, dans un autobus, puis au lieu de rien faire, de regarder le fixe ou écouter de la musique, moi, je préfère beaucoup mieux lire un livre parce que ça t'apporte quelque chose.
51. A : Puis, tu as parlé aussi de bons livres, quel est le bon livre selon toi, c'est quoi un bon livre?
52. É : Ben, un bon livre pour moi, tout porte de l'intrigue là, si l'intrigue est bonne, si l'histoire est bien construite, moi, je suis pas vraiment difficile, en ce qui est un bon livre, le fait que si l'auteur, on voit qu'il essaie vraiment de construire une histoire bien ficelée, moi ça me va, mais du moment où on trouve des histoires un peu détachées de notre bon réel, une histoire où l'auteur écrit juste pour lui, nous quand on lit, ça ne nous apporte rien, moi, je trouve que c'est peut-être la définition d'un mauvais livre.
53. A : On va creuser un petit peu la question du réel. Le réel, c'est quoi ne pas avoir de relation avec le réel?
54. É : Ben, le réel pour moi, moi, je ne suis pas trop sciences fiction, ça a pas rapport avec ça, mais quand un auteur raconte son histoire, on a aucun fondement pourquoi il raconte cette histoire-là, dans le fond, c'est comme s'il écrivait seulement pour lui, puis nous, on le lisait, puis ça ne nous apporte rien qu'on le lisait, puis, c'est comme on lisait du vide, on lisait qu'est-ce ce que l'autre pouvait penser, mais nous, ça nous amène rien. Moi, je trouve que la lecture, ça s'attache toujours à des sentiments comme je disais avec la poésie, fait que ça serait aussi avec ça, automatiquement qu'on voit, mais quelque chose qui se reflète dans le livre qui nous fait penser à nous, on est comme porté à continuer à le lire.

55. A : On est porté à continuer à lire, qu'est-ce que tu veux dire par là, est-ce que tu te retrouves dans la lecture?
56. É : En fait, moi, c'est important comme vous avez tantôt mentionné bon livre, si on ne se trouve pas dans la lecture, si on n'a aucun intérêt à lire, pourquoi on continuerait à lire, il faut toujours qu'il y ait quelque chose qui nous attache puis qu'on continue, comme ma mère m'a poussée à continuer à lire, mais quelque chose, c'est vraiment quelque chose dans le livre, c'est vraiment trop inexplicable parce qu'il y a quelque chose que tu continues, tu peux pas fermer le livre, t'as le monde réel et t'as le monde avec ton livre, que même le monde du monde réel tu ne peux pas te détacher, c'est que c'est un lien quand même assez fort.
57. A : Est-ce que tu penses que le fait de fréquenter les bibliothèques, d'avoir des livres de la bibliothèque, bien sur, selon ton choix à toi, est-ce que tu trouves qu'il augmente le désir et la motivation de lire?
58. É : Ben, en fait, je pense que les bibliothèques y ont vraiment misé beaucoup sur l'importation de nouvelles bibliothèques, comme là maintenant, on a un réseau de bibliothèques, le réseau complet de Québec. Comme avant, j'avais juste la bibliothèque de Beauport, puis j'avais ma carte pour la bibliothèque de Beauport, je pouvais l'avoir parce que j'habite à Beauport, mais maintenant, si je pourrais aller à n'importe quelle bibliothèque, fait qu'on voit qu'il y a beaucoup d'intérêt, il y a aussi les catalogues de livres qu'ils mettent à notre disposition, on peut voir les nouveautés, et puis, qu'est-ce que ça nous amène les nouveautés? Dans le fond, sur le marché de nouveaux auteurs, fait que ça nous amène à lire des nouveaux styles de lecture, mais moi, je pense vraiment que les bibliothèques mettent vraiment le plan pour que beaucoup de jeunes y aillent, puis les habitudes, moi les habitudes je les prends jeunes, je prends pas des habitudes fort là. J'ai 16 ans, qu'est-ce que je faisais à 5 ans, la plupart du temps je le fais encore aujourd'hui. Peut-être que quand j'allais à la bibliothèque quand j'étais plus jeune, ça m'a poussée à continuer à y aller.
59. A : Si tu m'expliques encore plus ce détail de réseau, réseau de bibliothèques, qu'est-ce qu'il t'a apporté le réseau de bibliothèques?
60. É : Ben, en fait c'est que je pouvais aller dans plusieurs bibliothèques, que ce soit pas seulement dans une seule bibliothèque, parce que le temps qu'on est dans une bibliothèque, les livres sont encore limités, ben, il ne sont pas limités, mais disons qu'il y a des livres que quand tu fais une recherche dans le catalogue, tu ne vas le trouver que dans la bibliothèque, disons de Québec. Fait que ça me permettait, c'est pas si loin que ça

- Québec/Beauport pour un livre que j'apprécie ou que j'aurais besoin pour un travail, fait que, moi je trouve que, je pense que c'est le gouvernement qui a mis ça en place, donc avec la même carte je pourrais aller à la bibliothèque de Québec sans problèmes.
61. A : Donc là où tu es tu trouves une bibliothèque, tu trouves ça intéressant?
62. É : Oui, moi je trouve que, ben, c'est intéressant pour tout le monde là, disons que je vais apporter un livre à la bibliothèque, puis je m'en vais vers le chemin de Québec, là, je vois une bibliothèque, je peux y aller. Puis je retourne mon livre. Je trouve que c'est un bel échange qu'on pouvait faire.
63. A : Si on revient au genre de texte, tout à l'heure tu me parlais d'une histoire ficelée, etc., mais j'aimerais bien qu'on développe encore plus ça, quel genre de textes aimes-tu lire?
64. É : Les textes que j'aime lire, ça peut, peut-être te paraître étrange, mais j'aime les textes philosophiques, les textes qui ont une valeur de pensée quand on les lit, ou les recueils de poèmes aussi j'aime bien, sinon, mon type de roman préféré, c'est vraiment les romans policiers, comme que ça soit du Agatha Christie, Agatha Christie, certains romans de Christine Brouillette qui m'inspirent, mais en même temps, il faut que tu réfléchisses pendant ta lecture. Je trouve ça quand même intéressant.
65. A : Là, tu parles de livres de pensée, tu peux expliquer encore plus?
66. É : Ben philosophique, donc, ça serait peut-être un philosophe qui les écrit, puis en écrivant, il jette des petites idées sur notre monde réel, fait que moi, ça me permet de faire le parallèle comme quand tu fais une métaphore, moi je peux m'identifier à qu'est-ce qu'il dit, et puis, si c'est un auteur de l'ancien temps, puis là maintenant, il fait un parallèle avec aujourd'hui, là je peux me rendre compte qu'est-ce qui est marqué, c'était vrai ou c'était pas vrai.
67. A : Et si on va vers l'écriture, est-ce que tu pourrais me dire quel genre d'écrits tu aimes, tu aimes écrire?
68. É : Euh, les textes que j'aime écrire? J'aime beaucoup écrire des nouvelles, parce que des nouvelles, c'est court, puis des nouvelles historiques, dans le fond, que ça soit historique ou des nouvelles à suspens, c'est court, puis en même temps, il faut que tu développes sur un caractère, un caractère, qu'on met beaucoup l'emphase sur la face psychologique, fait que je peux en même temps, j'aime bien ça me prendre pour quelqu'un d'autre pendant que j'écris, parce que je pourrais écrire un personnage, mais à chaque fois qu'on m'enseigne un personnage j'imagine que c'est moi. Fait que j'essaie de me créer un monde avec l'écriture.
69. A : La nouvelle, comment tu as pris connaissance de ce genre?

70. É : La nouvelle littéraire, c'est vraiment à l'école, c'est vraiment à l'école qu'on me l'a montrée.
71. A : En quelle année?
72. É : Mais la nouvelle, ça fait quand même pas assez longtemps, mais la nouvelle avec ses vrais rudiments, c'est cette année, mais sinon peut-être, j'ai commencé à en lire au début du secondaire, début secondaire, oui.
73. É : Est-ce que tu lis seulement les nouvelles que tu as au programme ou tu lis des nouvelles que tu vas emprunter à la bibliothèque?
74. É : Ben je lis des nouvelles, à la bibliothèque, on peut trouver des nouvelles facilement, parce que je trouve ça court, puis c'est facile à lire aussi.
75. A : Si on revient au rôle de la lecture et de l'écriture, actuellement quel est le rôle que jouent la lecture et l'écriture dans ta vie?
76. É : Mais, c'est un rôle essentiel, sans lecture et écriture, moi je dis qu'on ne peut pas aller vraiment loin dans la vie là, je me mets à la place de ceux qui sont analphabètes, puis je sais pas comment ils peuvent faire là, tu te promènes dans la rue, t'as besoin de la lecture, tu vas comme maintenant à l'entretien, si je savais pas écrire ou la lecture, ça y irait mal, justement, justement. Juste aller à l'école, puis je m'imagine pas, t'es devant un examen, tu ne sais pas lire, tu ne sais pas écrire, c'est comme une impossibilité dans ma tête, c'est beaucoup trop important, c'est tellement une richesse là que ça soit, là, on parle du français, mais que ça soit dans les autres langues aussi, savoir comment écrire, puis parler, moi je trouve ça vraiment intéressant.
77. A : Quels sont les sentiments que l'écriture te procure S.?
78. É : Que l'écriture me procure? Ben en fait, j'en ai parlé un peu tantôt, c'est le sentiment d'appartenance à quelque chose, comme c'est toi qui l'as écrit. Fait que tu te sens un peu fière de qu'est-ce que tu as écrit, même si au début j'étais pas trop sûre de ce que je faisais, mais aussi un sentiment de comment je pourrais dire? Ben, un sentiment de joie parce que qu'est-ce que tu écris, tu te dis que ton histoire est bien ficelée, moi, ... quand on est à l'école, on fait des examens de production écrite, là je comprends quand je finis mon texte, puis tu te dis que ça a donné quelque chose, que ça a donné un résultat, c'est plus que ça fait quand tu commences à écrire, ça donne quelque chose.
79. A : Est-ce que c'est le même sentiment que la lecture te procure?
80. É : Pas exactement, parce que, je parle beaucoup de monde là, mais parce que pour la lecture tu lis et puis ça peut te transporter dans beaucoup d'émotion en même temps,

- tandis que l'écriture, ça provient de toi, puis il faut comme que tu l'extériorises, fait que c'est pas exactement les mêmes sentiments.
81. A : Qu'est-ce que tu fais pour extérioriser exactement?
82. É : Ben, en fait ça s'explique pas vraiment physiquement, mais à un moment donné au début j'avais beaucoup de misère à faire des textes construits, ça voulait dire quelque chose dans le fond, que ça suivait, mais maintenant, c'est comme naturel, dans ma tête c'est spontané, fait que c'est pas ça qui après se passe, puis ça va de fil en aiguille, après il faut terminer mon texte.
83. A : S. combien de temps consacres-tu à l'écriture par semaine à peu près?
84. É : Dans l'écriture? Euh, en fait, je m'amuse bien moi, parce que j'ai un bloc pour moi sur l'Internet, puis des fois je m'amuse bien à écrire des poèmes ou des textes. Ben comme des fois je n'ai rien à faire, j'écris des textes, à peu près un 2 heures par semaine, quand je suis bien occupée là, parce que pendant mes semaines là, je vais à l'école, puis il faut que j'aie du temps pour tout faire.
85. A : Si on fait la distinction entre écriture pour les loisirs et écriture pour l'école, c'est à peu près combien de temps ça te prend l'une et l'autre?
86. É : Les deux ensembles?
87. A : D'abord pour les loisirs, c'est à peu près combien?
88. É : Pour les loisirs, pour les loisirs, ça serait deux heures.
89. A : Deux heures, et pour l'école?
90. É : Pour l'école, ben, moi ça serait beaucoup plus, ça serait des travaux comme faire des dissertations, des recherches. Ça dépend, ça dépend des semaines, je pourrais vous dire, mais ça pourrait aller vers, parce que chaque fois que je fais un devoir, il faut que j'écrive dans le fond, fait que ça pourrait aller de deux heures par soir facilement. Disons deux heures par soir facilement. Par semaine, c'est à peu près une dizaine d'heures, seulement pour écrire.
91. A : Pour la lecture, ça te prend combien de temps, tu passes combien de temps à lire pour les loisirs?
92. É : Pour les loisirs, c'est à peu près avant de me coucher, ça serait à peu près 5 heures par semaine pour la lecture pour les loisirs.
93. A : Et pour l'école?
94. É : Pour l'école, comme quand on a des examens, il faut qu'on lise des livres, ça serait sensiblement le même nombre aussi, 5 heures.
95. A : À quel moment de la journée aimes-tu lire?

96. É : C'est vraiment le matin de bonne heure, parce que je me dis que c'est, peut-être, étrange parce qu'il y a beaucoup de monde qui se couche vraiment tôt puis qui se lève tard, moi je suis plus une lève-tôt, dans le fond je me lève vers 54 heures du matin, puis je me dis de lire, le soleil ne m'aide pas beaucoup à lire, mais, j'ai vraiment beaucoup de temps pour lire, pas seulement clair, non plus, plus tu commences la journée tôt, plus t'as un plus grand espace pour faire des choses.
97. A : La même chose pour les loisirs et pour l'école, ça peut être le matin très tôt que ce soit pour lire ou...?
98. É : ... pour la lecture, le matin qu'est-ce que je peux faire, j'étudie pour mes examens, ou le matin des fois, je fais de l'exercice autour de mon quartier parce que je trouve tellement que c'est le moment de la journée que personne ne te regarde, où t'es tout seul, tu peux faire ce que tu veux en quelque sorte.
99. A : Les écrits que tu produis est-ce qu'ils sont toujours des écrits pour l'école, est-ce que tu écris souvent ou toujours pour l'école?
100. É : Avant, j'écris plus, ben la plupart du temps j'écris pour l'école, mais j'ai jamais..., avant j'écris le plus, mettons j'écris pour l'école, mais j'ai jamais vraiment participé à un concours d'écriture, ou peut être une fois. C'est un concours en français, peut être pour la dictée PGL, je ne sais pas si vous connaissez, mais c'est une dictée, dans le fond on prend un élève qui ne fait pas beaucoup d'erreurs en français, là, ils vont l'emmenner comme à une compétition dans la province, on lit une dictée puis, il faut, mais la plupart du temps, si j'écris pour l'école, ou sinon c'est vraiment pour mon plaisir personnel, là je dis pas qu'est-ce que j'écris, c'est vraiment personnel.
101. A : Quels genres de textes tu aimes écrire, pour toi-même, S.?
102. É : Pour moi-même, comme je l'avais dit tantôt, c'est les nouvelles, aussi les..., tout ce qu'il y a de cours que je peux écrire en un petit laps de temps, car j'ai pas beaucoup de temps pour écrire, puis aussi, qu'il y ait une intrigue à la fin, même si c'est moi qui l'écris, j'aime bien trouver des trucs originaux à mettre pour que le monde qui fait la lecture fait : ah je ne m'y attendais pas ou quelque chose comme ça.
103. A : Est-ce que tu aurais aimé avoir plus de temps pour écrire?
104. É : Ben certainement, j'aurais plus aimé avoir plus du temps, mais c'est comme un peu j'aurais aimé avoir plus de temps pour tout ce que je fais là, donc à un moment donné, il faut se limiter, puis moi, j'aime mieux passer du temps, un peu de temps sur quelque chose graduellement que passer, disons dix heures la même journée, sinon, après tu serais tannée.

105. A : Sinon, on aurait pu faire une demande pour avoir 26 heures au lieu 24heures (rire)
106. É : Oui, c'est ça, une semaine de dix jours
107. A : Est-ce que tu tiens un journal intime?
108. É : Ah non! En fait, j'ai jamais vraiment aimé parler et à quelque chose un peu inanimé comme ça un journal, j'ai jamais eu, bien sûr si je sais qu'est-ce que j'aurais marqué dans le journal intime, mais ça, c'est en moi, mais j'ai jamais vraiment marqué, dans le fond j'en ai jamais vraiment eu.
109. A : Et l'Internet, quelle est la place qu'elle a dans tes écritures?
110. É : Dans l'écriture?
111. A : Oui
112. É : Ben, en fait, quand je fais des recherches, l'Internet est important; l'écriture aussi quand tu veux parler avec tes amis, sur le chat là, le clavardage, sur Internet, c'est aussi très utile, mais pour l'écriture, je..., ah oui pour l'écriture l'Internet, c'est vraiment bon pour les poèmes, parce que il y a pas seulement, moi je ne lis pas seulement les auteurs connus, et ti il y a certains qui ont des petits blogues, ben qui font seulement sortir des poèmes, donc ils publient sur Internet, je trouve ça intéressant de les lire sans que ça soit nécessairement dans un livre.
113. A : Si tu expliques par exemple l'intérêt des blogues dans l'écriture?
114. É : Ben en fait en lisant qu'est-ce que le monde peut avoir fait, tu peux le comprendre dans son malheur comme ça peut être dans son bonheur, puis un peu leur transmettre des commentaires et qu'ils puissent modifier, puis qu'il y en a qui mettent leur recueil pour qu'on donne des commentaires. Je trouve ça, c'est intéressant parce que c'est un peu ils se livrent un peu à nous, fait que il y a pas du monde que je connais vraiment pas, je lis un peu un morceau de leur histoire.
115. A : Qu'est-ce que tu penses de la qualité de l'écriture sur l'Internet?
116. É : Ça, c'est un sujet qu'on pourrait développer longtemps là, c'est vraiment ça laisse à désirer, il y en a qui vont avoir un français parfait, le français, c'est important d'écrire un texte. Moi, personnellement je trouve ça important d'écrire un français sans faute, parce qu'on dirait qu'il y a quelque chose dans mon cerveau qui me dit : non voyons, il y a une faute, voyons. Quand je les vois, ben quand c'est moi qui écris un texte, je trouve que le texte est beaucoup moins beau, quand on lit, on voit des erreurs, nous-mêmes, on peut déceler les erreurs, je trouve que le texte est moins intéressant, mais c'est sûr qu'il y en a qui parlent avec un langage plus familier dans leur blogue, puis ça laisse peut-être à désirer, mais moi, je dis que chacun a son propre style d'écriture.

117. A : J'aimerais bien qu'on retourne un petit peu à cette idée, quand tu dis voilà il y a une erreur ici quelque chose qui ne va pas, comment tu arrives à faire ça?
118. É : Ben en fait, je ne sais pas depuis que je suis jeune, ce que j'aime quand tu lis, tu vois beaucoup de mots, mais je peux pas savoir, dans ton cerveau, quand tu relis le mot, tu dis j'ai jamais vu ce mot-là, ça peut pas, ben, comme à chaque fois quand je lis, je vois qu'il y a une erreur, comme un stock dans ma tête, puis je me dis, ça peut pas, ça ne s'écrit pas comme ça, la structure n'est pas bonne dans le fond, c'est vraiment mentalement, je ne le fais pas, c'est pas instinctif, c'est vraiment tout est mentalement.
119. A : C'est mental?
120. É : Oui.
121. A : C'est mental et ça vient comme ça.
122. É : Oui, depuis que je suis jeune, ça vient comme ça là. Puis, au début, je trouvais ça étrange, je pensais que j'étais vraiment la seule à avoir ça, mais maintenant, je peux en parler, je dis, voyons, j'en parlais avec mes amis et des fois, eux aussi, me disent : moi aussi ça me fait ça des fois, je trouve ça quand même étrange.
123. A : À l'école, à ton avis, à quoi peut servir le fait d'écrire?
124. É : Ben, le fait d'écrire comme on l'avait dit tantôt, c'est dans la vie, en société comme on pourrait dire, tu pourrais pas aller n'importe où sans savoir écrire, ben, c'est pas que c'est mal vu... c'est que ça te ferme des portes un peu là, c'est pas...et puis, en même temps, il te manque vraiment quelque chose si tu ne sais pas écrire, d'après moi.
125. A : Si on ne sait pas écrire, ça ferme des portes.
126. É : Ça ferme des portes dans le sens qu'est-ce que tu pourrais faire un travail de secrétaire si tu ne sais pas écrire? Est-ce que tu pourrais recevoir des commandes, les classer, ça peut être un travail de bureau comme ça peut être médecin, qu'est-ce que je pourrais dire? est-ce que je pourrais trouver un nom d'instrument dans un catalogue?
127. A : Est-ce que tu vois qu'écrire ça aide à quelque chose dans la société?
128. É : Mais savoir écrire?
129. A : Oui
130. É : Mais c'est ça, moi je dis que ça soit lire ou écrire, c'est la base de la société parce que l'écriture et la lecture, c'est en quelque sorte, c'est comme des moyens de communication. Puis les premières sociétés se sont fondées sur ça là, les premières communications. Sans communication, moi je trouve que la société ne peut pas avancer. Qu'est-ce qu'on ferait dans le fond, en fait ça ne servirait à rien, si on n'est pas capable de se comprendre à ce moment-là.

131. A : Est-ce que tu penses que l'écriture et la lecture peuvent aider à la réussite?
132. É : Certainement, ben la réussite dans le fond, plus c'est nous qui la crée, c'est nous qui fait qu'on puisse y accéder. Puis, l'écriture et la lecture, c'est un moyen d'y arriver.
133. A : Et comment tu trouves les écrits pour l'école, est-ce qu'ils sont faciles, difficiles?
134. É : Les écrits, dans le fond, qu'est-ce qu'ils nous demandent d'écrire?
135. A : Oui.
136. É : Ben, ça dépend parce que, comme cette année c'était un peu plus difficile en quatrième secondaire, parce qu'on apprenait de nouveaux styles d'écriture comme la dissertation ou les textes argumentatifs, on apprenait vraiment comment la structure, la vraie structure, pas seulement on écrit un texte, puis on donne des arguments, puis c'était un peu plus compliqué, mais en fait, je trouve qu'à l'école c'est quand même bien, puis à cette école, il paraît qu'à l'Externat, c'est une des seules écoles qui donnent des programmes de dissertation, seulement à l'école secondaire, je ne parle pas au Cégep ou à l'université, c'est je trouve que ça va nous aider pour plus tard, puis...
137. A : Tu peux expliquer ça, le fait que tu sois initiée déjà à la dissertation.
138. É : Ben je veux dire que ça va être beaucoup plus facile que recommencer du départ, en ayant deux choses dans le fond, le contenu puis la forme, ou comme maintenant seulement la forme puis mettre un peu de contenu. Donc, ça va être beaucoup plus facile d'après moi.
139. A : Et quel est le type d'écrit que tu aimes écrire le plus souvent à l'école?
140. É : À l'école?
141. A : Oui.
142. É : Qu'est ce que j'aime mieux écrire à l'école? Ben, enfin, ce que j'aime mieux écrire à l'école, c'est la même chose que ce que j'aime écrire à la maison, comme quand j'ai dit tantôt, les récits policiers, que ça soit les nouvelles, la poésie. La poésie, j'aime vraiment ça à l'école parce que, qu'est-ce qui est intéressant? C'est lorsqu'on fait un poème, que ça soit en français ou en anglais, puis après, il faut le lire, en avant puis, on peut transmettre nos émotions en même temps, comme il y a une période qu'on a fait ça en anglais, je pense, on avait tous écrit un poème et puis on est allé en bas, dans une petite salle, on a été tous ensemble et puis là, on a fermé les lumières et puis on était un peu comme des poètes disparus, puis là, on lisait nos poèmes, puis la personne, chaque personne vraiment chaque personne, pendant qu'elle lisait son poème, tu vois dans ses yeux qu'elle voulait vraiment dire quelque chose, puis que nous, en fait la plupart d'entre nous essayaient de comprendre qu'est-ce qu'elle dit, fait que c'est vraiment spécial ce moment.

143. A : Est-ce que tu aimerais qu'on fasse le même exercice en français?
144. É : Oui.
145. A : Est-ce que tu avais déjà eu des enseignants qui faisaient la même chose avant?
146. É : Bon en français, en français je l'ai déjà fait, en secondaire 2, en secondaire 2 on a... la poésie et chacun, on avait fait notre poème, on l'a fait lire à d'autres, puis je pense pas que ça soit tout le monde qui l'ait lu en avant. On l'avait lu en avant.
147. A : Surtout l'expérience que tu as racontée en anglais, aller dans autre local, on éteint la lumière, tu as dit?
148. É : Oui.
149. A : Est-ce que c'est une bonne expérience en ajoutant ces ingrédients-là?
150. É : Ben, le fait qu'on ne l'ait pas fait souvent, ben le fait peut-être que c'était la première fois qu'on se regroupait tout le monde ensemble, des poèmes que c'était nous qui l'avait écrit, oui, j'ai trouvé ça une expérience vraiment, ben, en fait, ça a ses bons et ses mauvais côtés, il y en a qui sont un peu entravertis, ils sont incapables de dire un peu qu'est-ce qu'ils ont à dire avec leurs poèmes, tandis que, il y en a d'autres qui, avec leurs poèmes, dévoilent tout dans le fond, et voila , tu les vois sur leur vraie nature après.
151. A : Et selon toi, quel est le rôle que joue l'enseignant dans l'apprentissage de l'écrit?
152. É : Ben, en fait, comme je l'avais dit, mes parents m'ont appris la base, mais un peu celui qui met tout ensemble, puis qui permet de comprendre au jour le jour, c'est vraiment l'enseignant, parce que, même si ma mère pouvait m'apprendre quelque chose, à un moment donné, on est un peu tanné que ça soit toujours la même personne. Puis j'ose dire c'est assez, j'ai appris ça, puis je vais être capable de me débrouiller avec seulement ce que j'ai appris. Après, l'enseignant à l'école a une manière différente de nous l'apprendre, ben, pour ma part, dans le fond, c'était beaucoup plus distant que mes parents de m'enseigner.
153. A : Quelle est cette manière différente, est-ce que tu peux me donner quelques exemples?
154. É : Ben, en fait comme pour l'écriture en fait, ça serait plus comme une technique, comme disons pour écrire le « a » de cette manière ma mère va me dire, écris-le de cette manière-là, puis le professeur va arriver et dit : ah! tu pourrais l'écrire de cette façon-là, ou moi, j'ai trouvé une façon de l'écrire comme ça, fait qu'en même temps, développer une habitude d'écrire, dans le fond le graphisme que je parle.
155. A : Tu veux dire qu'il y a des façons différentes, est-ce qu'elles se rencontrent, est-ce que tu trouves qu'elles s'opposent?

156. É : Ben non, elles s'opposent jamais d'après moi, moi je dis qu'il faut faire le meilleur des deux mondes, on prend chaque morceau, puis on essaie d'en faire dans le fond, en final un autre morceau, dans le fond, il y a nous, l'enseignant et les parents.
157. A : Toi-même tu juges que toi même tu fais rencontrer les deux mondes?
158. É : Ben, c'est sûr que j'apprendrai pas à lire à mes enfants ou disons que, si je suis enseignante plus tard, comme mes parents l'ont fait ou comme mes enseignants l'ont fait. C'est sûr qu'il y aura des choses qui vont se ressembler, mais je pense pas que ça soit pareil.
159. A : Si on va vers les devoirs, les devoirs pour l'école, est-ce que tu penses qu'ils t'aident à améliorer ton écriture?
160. É : Ben, en fait, c'est vraiment la première fois qu'on a pu écrire, c'est avec les devoirs là, au début quand j'étais au primaire là, j'écrivais pas des textes pour le plaisir parce que je voyais pas d'intérêt d'en écrire, et plus qu'on avançait dans le temps, plus que les enseignants demandaient d'écrire des textes, puis il se met à corriger, puis il fait ses commentaires, puis on fait développer, il part de nos textes qu'ils soient un peu plus meilleurs, comme je pourrais dire de cette façon.
161. A : Et ces commentaires, est-ce que tu trouves qu'ils t'aident à améliorer ton écriture?
162. É : Ben sûr, ça dépend des professeurs, il y a des professeurs qui vont plus avoir tendance à voir ce que tu fais, puis il y en a d'autres qui vont essayer de prendre une belle phrase que t'as dit, dans le fond la développer et te dire : tu aurais pu la dire de cette manière-là, ou cette manière-là. C'était vraiment parfait, moi c'est plus ça qui m'accroche, que si quelqu'un me dit, tu ne l'as pas fait de la bonne forme, ou qui essaie de me donner des éléments pour améliorer mon écriture.
163. A : Tu penses que ces critiques qui relèvent les erreurs, qui relèvent ce qui manque, présentent des intérêts pour toi?
164. É : C'est sur qu'il y a différentes sortes de critiques là, mais comme on pourrait dire, les critiques par rapport aux fautes d'orthographe, c'est essentiel là. Si un professeur ne corrigerait pas de fautes d'orthographe, aujourd'hui, je ne vois pas comment je pourrais écrire sans fautes là. Mais il y a une critique dans le sens ou tu essaies de détruire ce que tu as faite, détruire un peu le monde, ça j'ai un peu plus de la misère avec ça, mais ça dépend là, il n'y a pas de critique extrême que j'ai déjà reçue, mais il y a toujours un juste milieu.
165. A : Le monde que tu construis toi-même, tu peux m'en parler davantage de ce monde?

166. É : Comme j'avais dit un peu avant, c'est un monde que tu construis, c'est toi, tu parles de tout, tu parles de ta société, tu parles des gens qui sont dans dedans, qu'est-ce qu'ils font pour que ça se développe, puis après ce moment-là, tu développes, tu développes, puis, il se passe des..., au fond on essaie, la plupart du temps qu'est-ce que je fais? C'est que j'essaie de rentrer dans un monde réel, pardon, parce que je distingue deux mondes, du monde réel dans mon monde dans le fond.
167. A : Un monde réel dans ton monde, et puis, ces deux mondes dans ton cas c'est quoi?
168. É : Ben mon monde, ben ces deux mondes dans le fond, c'est ce qui fait ma lecture, si tout le monde vit dans le monde réel dans le fond, c'est un peu étrange, mais le monde vit dans le monde réel, mais en même temps, qu'est-ce qu'elle apporte l'écriture? C'est ça qu'on peut, on est pas seulement obligé de vivre dans le monde réel, ça peut être une histoire qui se peut vraiment pas, ça peut être imaginaire, c'est que je trouve ça extraordinaire parce que tu peux comparer ça au rêve, un rêve écrit, si on peut dire.
169. A : Oui, tu peux développer le petit élément que tu viens d'ajouter : le rêve, le rêve écrit?
170. É : Ton rêve, on est comme pas conscient de ce qu'on écrit, ça peut, disons, en quelques secondes, on rêve de quelque chose, puis là, on se réveille et on se rendort, qu'on rêve à d'autres choses, c'est la même chose avec un texte, lorsqu'on écrit, on écrit toujours consciemment, à un moment donné, c'est sûr que comme quand on commence à écrire, ton cerveau va directement à ta main, sans que t'aie un mot à dire dans le fond, c'est vraiment extraordinaire.
171. A : Est-ce que pour faire tes travaux pour l'école, tes travaux d'écriture et de lecture, est-ce que tu as recours à la bibliothèque?
172. É : Certainement la bibliothèque, mais maintenant, il y a de plus en plus, il n'y a pas seulement moi, mais plusieurs des adolescents qu'on pourrait dire se retournent sur Internet, mais je trouve ça un peu dommage parce qu'il y a tellement des informations que tu ne trouverais pas sur Internet. Puis sur Internet, je veux dire n'importe qui pourrait marquer n'importe quoi. Moi, je pourrais faire partir un site Internet puis dire parler de la période antique en 1640, puis dire n'importe quoi, puis il y en a d'autres qui vont lire après moi qui vont visiter mon site, puis dire j'ai trouvé ça, dans tel site, et c'était même pas vrai, fait parce que, je veux dire au moins, si ce qu'il y avait sur Internet s'avérait genre vrai, on pourrait vraiment se fier sur Internet, mais on peut pas vraiment jamais savoir si c'est vrai ou non.
173. A : Est-ce que tu aurais une proposition à faire pour les sites sur Internet.

174. É : Ben, en fait, peut-être avant de publier un site, il faudrait qu'il y ait un comité ou quelque chose qui lirait l'article que tu produis, puis avant que ça soit publié, ce sera eux qui donneraient l'autorisation à ton serveur Internet, pour le mettre sur Internet, mais je pense, il y en a déjà qui font ça comme *Wikipédia*, tu leur envoies un article, parce qu'il y a toujours moyen pour modifier ce qu'on écrit, donc tu leur envoies l'article et ils le lisent, ensuite, si ça s'avère que c'est vrai ce que tu leur dis, ils vont le publier sinon, ils te le renvoient, oui, puis moi, je trouve ça intéressant.
175. A : Comment tu utilises *Wikipédia*?
176. É : *Wikipédia*, c'est plus comme je disais pour du travail en physique ou... Des fois j'ai à faire des essais, donc, quand c'est un sujet que vraiment je connais pas, comme disons les cellules souches ou le clonage, je ne peux pas inventer qu'est ce que je ne sais pas, même si je ne sais pas, avec, *Wikipédia*, c'est lui qui te montre l'évolution, la définition.
177. A : Est-ce que ça t'aide à écrire dans les matières scientifiques?
178. É : Oui, ça m'aide beaucoup, c'est sûr qu'il y a des connaissances que j'ai développées, disons, un texte critique les dangers des effets de serre, mais là, je sais qu'est-ce que ça ferait si je développais un texte, mais le *Wikipédia*, ou d'autres sites comme ça, ça m'aide, parce que c'est vraiment eux qui me procurent les connaissances, puis après, je vais pouvoir les reformuler pour dans le fond, dans le fond, c'est vulgarisé, dans le fond c'est vulgarisé dans *Wikipédia*, et moi j'essaie après *Wikipédia* à ma manière pour que les autres comprennent.
179. A : Est-ce que tu trouves que ça t'enrichit au niveau lexical pour pouvoir écrire dans les disciplines scientifiques?
180. É : Dans l'Internet, vous parlez?
181. A : Oui, *Wikipédia* par exemple et d'autres sites?
182. É : Ben, en fait, *Wikipédia*, c'est peut-être pas la plus grande source poétique qu'on pourrait trouver, mais c'est vraiment des termes techniques, leurs définitions, moi je trouve ça intéressant, puis c'est vraiment sur ça qu'on se base, sans parler des matières scientifiques, sans parler de technique dans le fond. C'est peut-être ça qui dans le fond...
183. A : La technique c'est quoi?
184. É : Ben, la technique dont je parle, je donne un mot, le génome, puis je l'explique, donc je peux pas inventer c'est ça, pour le génome, une autre définition, comme ça pour un mot, ça pourrait être, comme il y a des mots qui ont des fois plusieurs significations quand tu les mets dans une phrase, mais le génome, ça va toujours rester le génome.
185. A : Est-ce que tu penses que tu écris peu, assez, beaucoup à l'école?

186. É : À l'école, j'écris souvent, à l'école sincèrement, il n'y a pas un cours où on écrit pas, ou on prend des notes, on écrit. En français, on écrit des textes, on lit des pièces de théâtre, je veux dire, mais peut-être à la maison, je devrais écrire plus, sincèrement, mais à l'école, je pense pas qu'on..., peut être au primaire, peut être au primaire, peut être que, s'il y en a certains qui arrivent au secondaire, puis font ça, ils le font, je ne sais jamais, mais moi, c'est peut être ça, c'est peut-être ça qui m'a moi aidé parce qu'au primaire, je trouve ça pas du tout. Puis j'avais vraiment, j'avais vraiment pas la difficulté à lire, j'ai comme toujours eu une lecture un peu expressive, mais j'irai plus pour l'écriture que, au primaire on développe pas assez. On lit beaucoup, dans le fond, ça serait juste le basic, la base, comme on dit de tout ce que tu fais, ça serait au primaire, mais on devrait un peu développer le côté écriture.
187. A : Est-ce que tu aurais aimé qu'on écrive beaucoup plus au primaire?
188. É : Oui.
189. A : Beaucoup plus au primaire parce que moi j'ai toujours été habituée à faire des textes beaucoup plus longs qu'en deux-cents mots. J'en faisais 300. Dans le même laps de temps, j'écrivais 300 pendant qu'il y en a qui en écrivent 100. Puis d'après moi, ils devraient plus augmenter les mots parce qu'avec 100 mots, moi avec 100 mots moi, je suis incapable d'écrire avec 100 mots là. C'est même pas une introduction pour moi là. Donc, quand t'es en première année, en deuxième année, c'est bien décrire 100 mots, mais quand tu commences à avoir des opinions, puis à savoir de quoi tu parles, dans le fond, moi je trouve 100 mots, c'est vraiment pas vraiment assez.
190. A : Est-ce qu'écrire peut t'aider à mieux écrire à l'école?
191. É : Le fait d'écrire à la maison?
192. A : À la maison ou à l'école.
193. É : En fait, l'écriture pour moi, en fait plus tu écris plus que tu deviens meilleur, dans le fond que ça soit à la maison, à l'école, ben autant que tu te fies sur des connaissances pour écrire, ou tu te fies vraiment sur toi-même, sur ton monde pour écrire. Moi, je trouve que ça va vraiment avec l'habitude que tu écris, à un moment, ça devient naturel, dans le fond plus tu écris, plus tu deviens naturellement meilleur.
194. A : Est-ce que tu penses qu'on peut apprendre à devenir meilleur?
195. É : Euh, il y a bien écrire et bien savoir utiliser son vocabulaire. Il y en a qui écrivent de bons textes techniques, mais ça veut rien dire, ça veut seulement dire que..., dans le fond ça veut rien dire, mais il y en a d'autres qui vont écrire et qui vont traverser une idée

- comme je parlais tantôt de philosophes, qui vont, qui vont donner des idées en même temps que d'écrire leur texte. Avant, c'est comme si t'aurais une double pensée.
196. A : Quels sont les personnes et les moyens qui pourraient t'aider à mieux apprendre, à apprendre à mieux écrire et à lire?
197. É : À mieux écrire? Ben c'est sûr que dans la base il y a le professeur de français qui vraiment devrait être le modèle dans sa façon de parler, dans sa façon d'écrire, on devrait pas déceler..., donc un prof de français nous donne un document et on devrait, les fautes, vraiment ça ne devrait pas arriver. Mais il y a aussi des fois que ce soit le professeur d'histoire qui nous demande d'écrire des textes, lui, il nous donne des documents, des textes à lire, il devrait pas avoir des fautes, en fait toutes les professeurs qui nous parlent ne devraient pas avoir des lacunes, en français.
198. A : Tu dis tous les profs de toutes les matières?
199. É : Oui
200. É : Tu peux expliquer un peu plus que ça?
201. É : Enfin, je veux dire, les professeurs pour la plupart d'entre nous, c'est un peu nos modèles, que ce soit, peut être moins pour des jeunes d'aujourd'hui, au primaire là, c'est comme la maitresse d'école, c'est elle qu'on respecte et qu'on fait pareil, comme si la professeure, en avant s'exprime mal, moi j'aurais tendance à m'exprimer mal, même si, dans le fond, c'est elle qui donne l'exemple, le professeur d'éducation physique, s' il, c'est sûr qu'il ne parle pas le français, mais s'il parle un bon français, mais quand il donne des documents, il faut qu'on les comprenne dans le fond. Dans le fond, ce n'est pas la faute du prof de français, si on ne sait pas vraiment bien écrire, mais dans ce cas la, ça serait bien de bien parler.
202. A : Il n'est pas le seul responsable?
203. É : C'est vrai.
204. A : À l'école, est-ce que tu penses qu'il y a une relation entre la lecture et l'écriture, (à l'école : répétition pour insister)?
205. É : À l' école, ben le meilleur...que je peux donner, c'est le texte argumentatif ou la dissertation, parce que pour faire une dissertation, il faut que t' ailles lire un livre avant, puis en lisant le livre... Plutôt ou, en le lisant, tu vas pouvoir un peu synthétiser un peu ce que tu as lu dans ton livre en dissertation. Ben, moi je trouve qu'il y a un lien avec ça, il faut que ça soit argumentatif, tu lis un texte, tu lis plusieurs documents, puis après, il faut que tu prennes position, donc je suis pour ou je suis contre, puis c'est à partir de ce texte-là que tu vas pouvoir construire un autre texte en fait.

206. A : Est-ce que tu peux expliquer encore plus cette idée « à partir du texte tu vas construire un autre texte », quels sont les moyens que tu utiliserais pour ça?
207. É : En fait, c'est en lisant le texte, il faut que ce soit divisé dans l'époque, la manière dont il a été écrit, le lieu, c'est à partir de t'ça qu'on peut, dans le fond, dans le fond, ce travail-là, c'est basé sur l'analyse, dans le fond on lit un roman, on trouve : ah! Il y a un élément historique ou ah! Il parle d'un lieu puis après, on peut écrire tout ce qu'on a compris dans le fond. On fait comme un résumé, dans un autre texte, au lieu de lire le livre de 600 pages, je pourrais lire ton document comme le professeur qui fait le document, puis on comprend en général, qu'est-ce qui se passerait dans l'histoire, il faut vraiment avoir lu le texte.
208. A : De quel document tu parles, est-ce que c'est le document qui résume l'histoire ou est-ce que c'est le document qui l'analyse?
209. É : Ben, le document, ça peut-être un livre, ça peut être seulement un texte, comme qu'on trouve dans le journal, un éditorial, à partir, dans le fond, de tout ce qu'un être humain écrit, c'est un document pour moi.
210. A : Selon toi, le temps réservé à l'écriture est-il le même que celui réservé à la lecture? Je parle de l'école.
211. É : À l'école?
212. A : Oui.
213. É : Ah, ben d'après moi, on écrit beaucoup plus qu'on lit, on écrit, je veux dire à chaque jour que je vais aller à l'école, il n'y a pas un jour où que je n'amène pas mon crayon, que j'écris mes notes de cours, tandis que quand on lit un livre, il y a des livres obligatoires, combien on pourrait dire par année, en français, j'en ai pas lu plus que 4 par année, tandis qu'un livre tu pourrais le lire en deux soirées... soirée tandis que l'écriture, tu écris à chaque jour, tu as besoin d'écrire quand tu communique avec quelqu'un avec qui tu écris. Mais moi je trouve que la balance n'est pas vraiment très balancée du côté de lecture/écriture.
214. A : Est-ce que tu aurais aimé qu'on lise beaucoup plus à l'école?
215. É : Ben enfin oui, puisqu'il y en a certains qui n'apprécient pas qu'est-ce qu'ils lisent, ils voient un livre de 200 pages, puis ils se disent c'est beaucoup trop. Moi je trouve ça normal, moi je suis un peu chanceuse parce que je suis habituée, habituée à lire, mais si j'étais pas habituée, moi-même, j'aurais pas aimé la lecture, parce qu'au début quand j'étais au primaire, j'aimais vraiment pas la lecture, c'est à force de lire qu'il y a à un moment donné un déclic, puis que là je me suis dit ah il y a quelque chose que j'avais pas

- lu dans le dernier livre et cela ça m'a amenée à lire beaucoup plus, mais je trouve ça dommage que certains ne lisent pas autant... que d'autres dans le fond.
216. A : Quels genres de livres tu aurais aimé qu'on lise le plus à l'école?
217. É : Primaire ou secondaire?
218. A : Secondaire.
219. É : Ben, on lit vraiment pas beaucoup de poésie, on en fait, mais on en lit dans nos volumes, mais c'est toujours les mêmes auteurs, toujours les mêmes auteurs qu'on lit. On ne lit pas vraiment ceux qui font partie du bas fond pour..., c'est des auteurs qu'on ne connaît pas nécessairement leur vie en tant que poètes. On parle seulement des grands comme William Shakespeare, en tout cas, il y en a beaucoup d'autres, mais oui, c'est ça.
220. A : À côté des autres genres, tu aimerais qu'on lise plus de poésie?
221. É : Ah oui, c'est ça, c'est mon idée, plus de la poésie, moi je trouve qu'on lit assez de romans policiers, on en lit beaucoup.
222. A : À l'école.
223. É : Oui, à l'école.
224. A : À l'école, on en lit beaucoup, euh, peut-être pour satisfaire tous les goûts, peut-être des livres de sciences fiction qu'on devrait lire parce qu'on dirait qu'on compare un peu la science-fiction, parce que, d'après moi, j'en ai lu pendant tout mon secondaire, un livre de sciences fiction. Ah, qu'est ce que je pourrais dire d'autre? Non, en fait c'est pas mal ça.
225. A : C'est pas mal, en fait quel genre tu aimerais qu'on écrive le plus?
226. É : Ah...
227. A : On a commencé ça tout à l'heure et on n'a pas....
228. É : Oui, oui.
229. A : Creusé l'idée.
230. É : Qu'est-ce que je trouve dommage, c'est de ce qu'on parlé, le texte argumentatif, le texte..., la dissertation, comme en quatrième secondaire. Avant, on faisait des textes argumentatifs, mais c'était seulement on donne notre opinion, il n'y avait aucune thèse, il n'y avait rien, on faisait seulement ...d'opinion, mais peut-être développé, sur des textes, il n'y en a pas en tonne, que tous les élèves peuvent écrire. C'est sûr qu'il y en a qui vont écrire des textes philosophiques, mais jamais capables d'en écrire et pour satisfaire à tout le monde. Je pense que, dans les années que j'ai eues en tous les cas, on a pas mal traversé les textes qu'on puisse écrire, mais peut-être qu'en secondaire 1, puis 2, on

- devrait plus. . à la base de comment écrire des textes, et dire ça c'est pas correcte, c'est pas correct, et surtout comment faire directement d'une situation initiale, ta ta ta.
231. A : Cette base à ton avis, c'est quoi?
232. É : Ben, la base, c'est quand tu développes introduction, développement, conclusion, puis, qu'est-ce que ça va différer que ça soit un texte argumentatif ou un texte narratif ou une dissertation? Donc, je peux parler de la thèse, de là-contre thèse, la... puis des manières dans le fond, c'est..., dans le fond j'aurais aimé ça comprendre, avant d'écrire puis ensuite peut-être en écrire... en écrire, c'est dans 4-5^e, vraiment « perfectionniser » pour que quand on rentre au Cégep, ça soit vraiment facile pour nous.
233. A : Tu penses au fait de faire plusieurs types d'écrit, et tu insistes plus sur la dissertation.
234. É : Oui.
235. A : ... ça peut te permettre de te préparer bien pour le Cégep.
236. É : Oui.
237. A : Et bon, est-ce que tu trouves le plaisir, un plaisir à lire et à écrire à l'école.
238. É : Euh à l'école, je veux dire lire à l'école, la plupart des choses qu'on lit à l'école c'est la plupart des textes qu'on a dans notre manuel, et à la fin, répondre à des exercices pour nous préparer à notre examen, disons à notre examen de compréhension de lecture, puis qu'est-ce qui est intéressant? Qu'est-ce qu'on fait d'habitude, on ouvre un texte, on le survole, on regarde dans les images comment elle est construite, puis après, on fait une lecture, ben ouverte dans le fond, c'est que chacun doit lire de la ligne 1 à 20, puis là, on aura par rangée, puis là comme ça, on voit tout le monde lire qu'en même temps qu'en suivant le texte, puis, c'est intéressant de lire comme ça, ou sinon, on nous donne des fois des périodes, des périodes, comme ça, des périodes d'étude comme tu pourrais faire tes devoirs, comme tu pourrais lire un livre, te préparer, ou tout est prévu, moi je pense, à l'école pour qu'on puisse lire et écrire. J'ai jamais vu quelqu'un qui n'a jamais lu un livre, à l'école, proche de moi, dans le fond ou qui a jamais écrit un texte, c'est pratiquement impossible.
239. A : Là, tu parles (pour ce genre d'écrit) de comment l'enseignant procède, est-ce que tous les enseignants procèdent de la même manière à ton avis, tous les enseignants que tu as pu avoir?
240. É : Ah, moi je trouve que vraiment pas parce que, en fait les enseignants, j'ai jamais eu deux enseignants semblables dans le fond, dans leur manière d'enseigner. Il y en a qui vont mettre un peu plus d'humour, il y en a qui vont essayer de faire semblant de dire

comme si tu es leurs amis, il y en a qui vont essayer de te faire sentir bien, d'autres qui enseignent seulement la matière, d'autres qui ne parlent pas d'autres choses, c'est : faites comme je dite, et moi je vais corriger comme je dis. Mais moi, qu'est-ce que je trouve plus intéressant, c'est le prof est ouvert comme cette année, j'ai quand même une professeure qui est quand même ouverte à nos styles d'écriture, parce que , comme en 4 et 5, c'est pas comme si j'étais en, c'est une manière d'écrire, comme je t'ai dit, des phrases plus longues que comme « je mange une pomme » ou « je vais à l'école », moi je trouve ça intéressant qu'un prof puisse nous suivre ce qui est écrit.

241. A : Puisse te suivre, tu veux dire individuellement?

242. É : En fait, qu'il puisse comprendre, qu'il puisse poser des commentaires appropriés, c'est ça le mot suivre.

243. A : Quels sont les sentiments que te procure l'écriture à l'école?

244. É : L'écriture à l'école? Qu'est ce que j'aime le moins à l'écriture à l'école? C'est à peu près quand j'écris en situation de stress, parce que tu es dans un examen, tu veux finir à temps la première journée, il faut que tu fasses ton brouillon, la deuxième journée il faut que tu corriges, la troisième journée, il faut que tu mettes au propre, puis t'as jamais de place à vraiment pouvoir travailler parce que tout s'enchaîne vite, il faut vraiment que tu le remettes à la fin complété, sinon, dans le fond c'est toi qui es pénalisé pour ça, fait peut-être développer, je ne sais pas moi, des périodes où tu peux écrire librement ou des périodes où on pourrait se mettre en groupe puis écrire ensemble ou composer une histoire ou bien, etc. Tandis que là maintenant, on écrit tout simplement pour les examens ou pour, dans le fond, mettre à l'épreuve ce qu'on avait appris pendant l'année sur un texte.

245. A : Est-ce que tu aurais aimé qu'il y ait plus d'écriture en groupe?

246. É : Ben, en fait, moi je trouve ça intéressant d'écrire en groupe, comme je vois pas beaucoup d'auteurs à la bibliothèque qui, des coauteurs dans le fond, ils ne sont pas trois à écrire le même livre, j'en vois pas, puis moi, je trouve ça intéressant de développer ça, moi, j'écris d'une telle manière, mais les autres personnes qui seraient à coté de moi, c'est sûr qu'ils n'écriraient pas la même chose que moi, on peut peut-être avoir les mêmes idées, mais on va pas les développer de la même façon, puis je trouve ça intéressant parce que c'est sûr qu'un enseignant ne peut pas te montrer qu'il y a 6 types d'écriture et que si tu veux écrire comme ça, tu choisis lesquelles, mais plutôt étant en groupe, tu peux modifier et peut-être en faire un 7^e.

247. A : Est-ce que tu penses que des ateliers d'écriture comme tu les décris maintenant, écrire en groupe, est-ce que tu penses que ça va développer l'idée d'écrire ou le fait de bien écrire?
248. É : Moi je n'en suis pas certaine, c'est sûr qu'on ne peut pas plaire à tout le monde, dans le fond c'est sûr s'il y a 30 élèves dans la classe et que, ils vont y avoir deux ou 6 qui aiment écrire, il y en a six qui n'aimeraient pas, il y en a six qui vont être du genre indécis qui le font seulement parce que c'est demandé, qui le font à l'école. Puis en développant l'écriture dans une classe, il va peut-être y en avoir un déclic qui va se produire, comme, il se produit un peu plus jeune puis ça va peut-être les pousser. Ça dépend vraiment de l'individu.
249. A : Ça dépend de l'individu, c'est à dire? Tu peux m'expliquer encore un peu?
250. É : Enfin, l'individu déjà je connais qui n'aiment pas lire, dans le fond qui n'aimeraient jamais lire, quoiqu'on fasse, mais il y en a d'autres qui pas facilement influençables, mais qui vont comme découvrir quelque chose, sous un autre angle que si tu ne l'auras pas montré, ils ne se seraient pas nécessairement forcés pour, dans le fond, relier ce plaisir-là à quelque chose.
251. A : Dis-moi S., comme dernière question, toi personnellement, qu'est-ce que tu envisages de faire pour maintenir ton désir de lire et d'écrire et pour développer aussi des capacités meilleures d'écrire et de lire, j'ai dit meilleures, c'est dans le sens du développement, c'est-à-dire qu'est-ce que tu envisages de faire pour mobiliser de plus en plus et le désir et les capacités d'écrire et de lire?
252. É : En fait, moi c'est sûr à la fin de l'école, je l'avais dit là, je pense, c'est sûr que j'arrêterai pas parce que je peux pas arrêter, dans le fait qu'est-ce qui va me pousser à continuer pour lire de plus en plus, c'est de faire quelque chose, je lis un livre puis à la fois je me force à le résumer, moi je trouve que ça m'aiderait dans le fond à synthétiser qu'est-ce que j'ai compris, puis retenir ce que j'ai lu, donc se forcer à faire un résumé, je trouve ça intéressant. Aussi peut-être aller dans beaucoup de clubs de lecture, ou on peut s'impliquer dedans... à l'école, c'est que, ils se mettent en groupe, puis catégorisent les classes, ils font des coups de cœur, l'écriture de signes et résumés de livres. Dans le fond c'est vraiment un monde, ben dans mon cas, tu peux pas vraiment développer qu'est-ce que tu sais déjà faire, aimer plus qu'est-ce que tu lis et pousser à aller plus parce que si c'est pas toi qui pousse, il n'y a personne qui peut te pousser en arrière. Moi, ma mère c'est fini là, elle ne me poussera plus à lire et à écrire, elle a fait son bout de chemin, puis moi je trouve que c'est à moi cette responsabilité de continuer à lire et à écrire.

253. A : Et bien S., sur cette belle note, je te remercie beaucoup et je te remercie aussi au nom de l'équipe *Scriptura*, tu nous a aidés à comprendre plus certains éléments, et j'aimerais bien te rencontrer une autre fois, si c'est pas moi, c'est encore l'équipe, je te remercie beaucoup.

254. É : Je te remercie beaucoup, ça fait plaisir.

ANNEXE D – Entretiens avec Denis, Denise, Félicia et Félicien, tirés du mémoire de maîtrise de A. Gilbert (2008)

Les transcriptions sont disponibles en cliquant sur l'hyperlien, aux pages 139 à 229 du document.

Gilbert, A. (2008). *Le rapport à l'écrit de quatre élèves provenant de milieux socioculturels contrastés* (mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada). Mémoire de maîtrise récupéré sur le site Archimède, l'archive de publications électroniques de l'Université Laval:

<http://ariane.ulaval.ca/cgi-bin/recherche.cgi?qu=a1712334>

