

Le rapport à l'écrit en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires
issus d'un milieu francophone minoritaire

Brigitte Murray

Thèse soumise à la
Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre des exigences du programme de la
Maîtrise ès arts en éducation – didactique des langues secondes

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Brigitte Murray, Ottawa, Canada, 2016

Résumé

Il est bien documenté que les élèves de l'élémentaire et du secondaire évoluant en milieu francophone minoritaire éprouvent plus de difficultés à apprendre à écrire en français que les élèves vivant en milieu francophone majoritaire. Ce constat a également été établi pour le postsecondaire. Ces difficultés d'apprentissage pourraient être attribuables à certains aspects de leur rapport à l'écrit, soit de la relation qu'ils entretiennent avec les écrits (les documents lus et écrits) ainsi qu'avec leurs processus. Nous nous sommes intéressée au rapport à l'écrit d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire canadien. Nous avons posé chaque question non seulement pour le français, mais également pour l'anglais parce que ces derniers sont exposés régulièrement à ces deux langues. Par ailleurs, il est opportun de connaître les caractéristiques du rapport à l'écrit de cette population étudiante parce qu'elles peuvent différer de celles présentes chez des francophones issus d'un milieu francophone majoritaire. Pour recueillir nos données, nous avons demandé à des étudiants francophones qui font des études de baccalauréat en français dans une université bilingue de l'est de l'Ontario de remplir un questionnaire écrit et de participer à un entretien individuel semi-dirigé. Nous avons cherché à décrire le rapport à l'écrit à la fois en français et en anglais, et ce, dans une perspective de groupe et dans une perspective individuelle. Les résultats ont montré des caractéristiques semblables et différentes quant aux représentations, aux sentiments, aux émotions, aux pratiques et aux types d'investissement, et ce, autant pour le français que pour l'anglais. En outre, tous les participants reconnaissent que leur bilinguisme français-anglais leur procure un grand nombre d'avantages. Cette étude revêt un caractère unique parce qu'elle porte sur le rapport à l'écrit à la fois en français et en anglais des participants et qu'elle contribue à une meilleure connaissance des facteurs qui se révèlent être favorables ou défavorables au développement des compétences rédactionnelles en français des étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire canadien.

Abstract

It has been well documented that students in elementary and secondary schools residing in a minority francophone community have more difficulty learning to write in French than students living in a majority francophone community. This has also been established for the post-secondary learning institutions. This situation may be caused by different aspects of their relation with text, both with the written word (writing and reading practices) and with their processes. This study is interested in these student's relationship with reading and writing. Each question was asked not only for French, but also for English since these students are regularly exposed to both languages. Furthermore, it is appropriate to know the characteristics of the relation with reading and writing because characteristics identified with francophones from a minority francophone community may be different than those of francophones from a majority francophone community. To collect the data, francophone students enrolled in a French-language undergraduate degree program at a bilingual university in Eastern Ontario were asked to complete a written questionnaire, and to participate in an individual semi-structured interview. We described their relationship with read and written texts, for French and English, as a group and individually. The results show similar and different characteristics regarding representations, feelings, emotions, practices and types of investment in French and in English. Also, all participants acknowledged that their capacity to fluently use French and English gets them many advantages. This study is unique because it focuses on the participants' relationship with text (read and written) in both French and English, and contributes to a better understanding of the factors which prove to be favourable or unfavourable to the development of writing skills in French for francophone students from Canadian francophone minority communities.

Remerciements

Mon parcours à la maîtrise fut parsemé de belles surprises et de beaux moments grâce à votre passage sur ma route. Il n'aurait pas eu la même couleur si vous n'aviez pas été là. À vous tous, je vous suis reconnaissante.

Marie-Josée Vignola, ma directrice de thèse, qui a su rendre mon voyage à la maîtrise des plus harmonieux. Je suis si heureuse que tu aies accepté de me diriger à la maîtrise. Les autres membres de mon comité de thèse, les professeures Sylvie Lamoureux et Carole Fleuret. Vos suggestions et commentaires constructifs ont grandement contribué à bonifier l'expression de mes idées et à renforcer les arguments qui y figurent.

Suzanne-G. Chartrand, qui a relu mes outils de cueillette de données. Christiane Blaser, qui m'a accordé des entretiens téléphoniques pour discuter de la voie que je prenais pour traiter du rapport à l'écrit dans le contexte particulier que je l'exploitais. Ces conversations ont été d'autant plus riches en information qu'elles ont été agréables.

Rhéal Allain, qui m'a permis de faire le recrutement de mes participants dans ses classes. Les 12 étudiantes qui ont accepté de participer à mon projet de recherche. Cette étude n'aurait pas été aussi riche sans la générosité qu'elles ont manifestée dans le partage de leurs expériences.

Florence Lavergne, Marielle Hossack et Béatrice Lavergne, qui m'ont permis de m'exercer à titre d'étudiante-chercheuse en acceptant de participer à une simulation de cueillette de données. Maria Bastien, Jonathan Weber et Florence Lavergne, pour leur soutien dans mon apprentissage des logiciels et des fonctions informatiques. Mon rapport à la littératie informatique est maintenant des plus positifs.

Louise et Martial, qui m'ont épargné la tonte du gazon et le déneigement pour que je puisse me consacrer corps et âme à cette thèse de maîtrise. Je n'aurais pu espérer meilleurs voisins. Ce n'est quand même pas rien.

Merci à toi, tu te reconnaîtras, qui un jour m'a écrit *qu'une bonne thèse était une thèse finie, qu'il ne fallait pas se laisser emporter, qu'il fallait garder courage et limiter son mandat d'écriture parce qu'autrement, c'était l'égarement garanti, le découragement, voire l'abandon.* Ce conseil arrivait à point.

*Quand le goût de la lecture et de l'écriture nous tient, nous n'y pouvons vraiment rien.
C'est peine perdue. Toute initiative pour s'en affranchir demeure nulle et non avenue.*

Brigitte Murray, 2016

L'écriture, c'est l'inconnu. Avant d'écrire on ne sait rien de ce qu'on va écrire.

Marguerite Duras, *Écrire*, 1993, p. 52

À vous chères lectrices et chers lecteurs, je vous souhaite bonne lecture.

À toi, chère maîtrise, je suis si heureuse d'avoir fait ta connaissance. Adieu!

À toi, cher doctorat, attends-moi; j'arrive bientôt!

Table des matières

Résumé.....	ii
Remerciements.....	iv
Liste des tableaux et des figures	ix
Introduction.....	xii
Chapitre 1 Problématique	1
1.1 Contexte général	1
1.2 Contexte spécifique.....	7
1.2.1 Les caractéristiques sociolinguistiques du milieu francophone minoritaire canadien	7
1.2.1.1 Le bilinguisme	8
1.2.1.2 L’(in)sécurité linguistique.....	9
1.2.2 Le rapport à l’écrit	11
Chapitre 2 Cadre conceptuel.....	14
2.1 La lecture	15
2.2 L’écriture.....	18
2.3 L’écrit.....	20
2.4 Le modèle du rapport à l’écrit de Chartrand et Blaser (2008)	21
2.5 Adaptation du modèle du Ré de Barré-De Miniac (2000) et de celui du RÉ de Chartrand et Blaser (2008)	24
2.6 Le rapport à l’écrit des étudiants francophones	28
2.6.1 Le bilinguisme	30
2.6.2 L’(in)sécurité linguistique.....	32
2.7 Objectif de la recherche	34
Chapitre 3 Méthodologie	35
3.1 Type de recherche	35
3.2 Projet pilote.....	35
3.3 Participants.....	36
3.3.1 Critères d’admissibilité	36
3.3.2 Recrutement	37
3.3.3 Description.....	38
3.4 Instruments.....	40

3.4.1	Questionnaire écrit	41
3.4.2	Entretien individuel semi-dirigé	42
3.5	Procédure	44
3.5.1	Questionnaire écrit	44
3.5.2	Entretien individuel semi-dirigé	44
3.6	Analyse des données	45
3.6.1	Questionnaire écrit	45
3.6.2	Entretien individuel semi-dirigé	48
Chapitre 4	Résultats	50
4.1	La dimension affective du RÉ.....	53
4.1.1	Le temps investi	54
4.1.2	L'inclination.....	57
4.1.3	La facilité et la difficulté.....	64
4.1.4	Le degré de satisfaction	66
4.1.5	L'insécurité linguistique à l'écrit.....	68
4.2	La dimension axiologique du RÉ.....	70
4.2.1	L'importance accordée à la compréhension	71
4.2.2	L'importance accordée à la rédaction	72
4.2.3	L'insécurité linguistique à l'écrit	75
4.3	La dimension conceptuelle du RÉ	75
4.3.1	Le don et l'apprentissage	76
4.3.2	L'insécurité linguistique à l'écrit.....	78
4.4	La dimension praxéologique du RÉ.....	78
4.4.1	Les pratiques de lecture et d'écriture ordinaires	78
4.4.2	Le processus d'écriture	81
4.4.2.1	La planification	81
4.4.2.2	La révision	84
4.4.3	L'insécurité linguistique à l'écrit.....	87
Chapitre 5	Discussion	89
5.1	La dimension affective du RÉ.....	89
5.2	La dimension axiologique du RÉ.....	98
5.3	La dimension conceptuelle du RÉ	101
5.4	La dimension praxéologique du RÉ.....	103
5.5	L'insécurité linguistique à l'écrit	108

Chapitre 6 Conclusion.....	116
6.1 Les limites de la recherche.....	116
6.2 Les pistes de recherche	117
Références.....	119
Annexes.....	142
Annexe A – Présentation du projet de recherche.....	142
Annexe B – Protocole prévu pour la séance au cours de laquelle les participants rempliront le questionnaire écrit	144
Annexe C – Formulaire de consentement pour le questionnaire écrit	145
Annexe D – Questionnaire écrit.....	147
Annexe E – Protocole prévu pour l’entretien individuel semi-dirigé.....	156
Annexe F – Formulaire de consentement pour l’entretien individuel semi-dirigé	157
Annexe G – Guide d’entretien individuel semi-dirigé.....	159
Annexe H – Profil détaillé des participantes.....	162
Annexe I – Cours de perfectionnement du français écrit.....	183
Annexe J – Arbre de codage	185

Liste des tableaux et des figures

Tableaux

Tableau 1	Comparaison du modèle du rapport à l'écriture (Ré) de Barré-De Miniac (2000) et de celui du rapport à l'écrit (RÉ) de Chartrand et Blaser (2008).	25
Tableau 2	Informations d'ordres social, scolaire et familial pour chacune des participantes à l'étude	38

Figures

Figure 1	Modèle adapté, inspiré du modèle du Ré de Barré-De Miniac (2000) et de celui du RÉ de Chartrand et Blaser (2008)	26
Figure 2	Modèle adapté du RÉ dans lequel figure un exemple représentant le caractère à la fois multidimensionnel et interactif du RÉ (Chartrand et Blaser, 2008)	27
Figure 3	Options pour les questions 1 à 4 du questionnaire écrit	47
Figure 4	Options pour les questions 5 à 20 du questionnaire écrit	47
Figure 5	Options pour les questions 21 à 24 du questionnaire écrit	48
Figure 6	Options pour les questions 25 à 28 du questionnaire écrit	48
Figure 7	Nombre d'heures passées à lire en français et en anglais pour les cours chaque semaine	54
Figure 8	Nombre d'heures passées à lire en français et en anglais en dehors des cours chaque semaine	55
Figure 9	Nombre d'heures passées à écrire en français et en anglais pour les cours chaque semaine	55
Figure 10	Nombre d'heures passées à écrire en français et en anglais en dehors des cours chaque semaine	56
Figure 11	Degré d'inclination pour l'activité de lecture en français et en anglais pour les cours	57
Figure 12	Degré d'inclination pour l'activité de lecture en français et en anglais en dehors des cours	58

Figure 13	Degré d'inclination pour l'activité d'écriture en français et en anglais pour les cours	58
Figure 14	Degré d'inclination pour l'activité d'écriture en français et en anglais en dehors des cours	59
Figure 15	Degré d'inclination pour l'activité de lecture sur support papier en français et en anglais pour les cours	59
Figure 16	Degré d'inclination pour l'activité de lecture sur support papier en français et en anglais en dehors des cours	60
Figure 17	Degré d'inclination pour l'activité de lecture à l'écran en français et en anglais pour les cours	60
Figure 18	Degré d'inclination pour l'activité de lecture à l'écran en français et en anglais en dehors des cours	61
Figure 19	Degré d'inclination pour l'activité d'écriture à la main en français et en anglais pour les cours	61
Figure 20	Degré d'inclination pour l'activité d'écriture à la main en français et en anglais en dehors des cours	62
Figure 21	Degré d'inclination pour l'activité d'écriture au clavier en français et en anglais pour les cours	62
Figure 22	Degré d'inclination pour l'activité d'écriture au clavier en français et en anglais en dehors des cours	63
Figure 23	Degré de facilité à bien comprendre un texte rédigé en français ou en anglais pour les cours	64
Figure 24	Degré de facilité à bien comprendre un texte rédigé en français en anglais en dehors des cours	65
Figure 25	Degré de facilité à bien rédiger un texte en français et en anglais pour les cours	66
Figure 26	Degré de facilité à bien rédiger un texte en français ou en anglais en dehors des cours	66

Figure 27	Degré de satisfaction à la suite de la réception de la rétroaction pour les productions écrites en français ou en anglais pour les cours	67
Figure 28	Degré d'importance accordée à la compréhension d'un texte rédigé en français ou en anglais pour la vie personnelle	71
Figure 29	Degré d'importance accordée au niveau de maîtrise nécessaire à la compréhension de textes rédigés en français ou en anglais pour la vie professionnelle	72
Figure 30	Degré d'importance accordée au fait d'être en mesure de bien rédiger un texte en français ou en anglais pour la vie personnelle	73
Figure 31	Degré d'importance accordée au niveau de la maîtrise nécessaire pour la rédaction de textes en français ou en anglais pour la vie professionnelle	73
Figure 32	Représentation associée au fait d'être en mesure de bien comprendre un texte rédigé en français ou en anglais	77
Figure 33	Représentation associée au fait d'être en mesure de bien rédiger un texte en français ou en anglais	77
Figure 34	Types de textes lus en français et en anglais en dehors des cours	79
Figure 35	Types de textes rédigés en français et en anglais en dehors des cours	80
Figure 36	Élaboration d'un plan en vue de rédiger un texte en français ou en anglais pour les cours	82
Figure 37	Élaboration d'un plan en vue de rédiger un texte en français ou en anglais en dehors des cours	83
Figure 38	Révision des textes rédigés en français ou en anglais pour les cours	84
Figure 39	Révision des textes rédigés en français ou en anglais en dehors des cours	85
Figure 40	Nombre de relectures effectuées pour les textes rédigés en français ou en anglais pour les cours	86
Figure 41	Nombre de relectures effectuées pour les textes rédigés en français ou en anglais en dehors des cours	86

Introduction

Le monde dans lequel nous vivons est en perpétuelle évolution. Ainsi en est-il des connaissances et des compétences à acquérir pour bien fonctionner en société, que ce soit dans le cadre de la vie professionnelle, de la vie sociale et de la vie personnelle. En effet, les connaissances qu'il nous faut nous approprier et les compétences qu'il est de mise de maîtriser augmentent et se complexifient en fonction des innovations adoptées au sein des sociétés. Parmi ces connaissances et ces compétences, notons celles en matière de lecture et d'écriture (Fournier, 2007).

De nos jours, une connaissance de base de la lecture et de l'écriture ne suffit plus pour s'épanouir à titre de personne et en tant que citoyen participant activement à la vie en société (Blain, 2015; Dionne, 2007; Pierre, 1991; Simard, 1997; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010). Dans les sociétés occidentales, où l'écrit est omniprésent (Perregaux, 1994), le développement de compétences élevées en matière de lecture et d'écriture s'impose. Cet impératif est d'autant plus légitime qu'il est pressant parce que des niveaux de maîtrise accrus en matière de lecture et d'écriture doivent être atteints plus rapidement qu'auparavant (Pierre, 2003). À titre d'exemple, les exigences en matière de lecture qui étaient requises après la quatrième année de scolarisation dans les années 1950 doivent maintenant être satisfaites après deux années de scolarisation (Pierre, 2003).

Malgré le fait que les établissements d'enseignement soient reconnus comme le type de milieu le plus à même de transmettre les connaissances et les compétences (Dewey, 1975), un grand nombre d'élèves ne parviennent pas à maîtriser celles exigées à la fin de la scolarité obligatoire. Ces connaissances et ces compétences lacunaires sont perceptibles dans toutes les disciplines, dont celle du français, cette matière scolaire phare pour tous les autres savoirs scolaires dans tous les établissements d'enseignement de langue française (Gouvernement du Québec, 2015) et dans laquelle s'inscrivent les activités de lecture et d'écriture.

Cette difficulté liée à la maîtrise des connaissances et des compétences n'est pas le lot seulement des élèves de l'élémentaire et du secondaire. Elle touche également les étudiants du postsecondaire (Guay, Émery-Bruneau et Lafontaine, 2015), et plus

intensément ceux issus d'un milieu francophone minoritaire¹ (Bernier, 2013). Cette réalité pourrait être attribuable au fait qu'ils sont quotidiennement exposés à une langue dominante, dite majoritaire (Aubin, 1992; Cormier, 2005; Duquette, 2011; Melanson et Cormier, 2010). Dans les milieux où plus d'une langue coexiste, les locuteurs de la langue la moins employée peuvent ressentir une gêne lorsqu'ils s'expriment dans cette langue (Bouchard, 2010; Boudreau, Dubois et d'Entremont, 2008; Cavanagh et Blain, 2009; Francard, 1989). Ces derniers souffrent alors de ce qu'on appelle l'« insécurité linguistique », dont les symptômes peuvent se manifester autant à l'oral qu'à l'écrit.

Plusieurs chercheurs s'accordent sur le fait que le milieu social joue un rôle déterminant dans le développement des compétences (Dewey, 1968, 1975; OCDE, 2010; Vygotski, 1985) et que les questions de langue sont indissociables de leur contexte (Baetens Bearsdmore, 1986; Boudreau, 2014; Bourdieu, 1982; Bucheton, 1997b; Lafargue, 1977; Lahire, 1994; Vincent, Lahire et Thin, 1994). Pour ce qui est de la lecture et de l'écriture, Barré-De Miniac (2003) estime que ces compétences sont dépendantes des conditions sociales et culturelles, de leur développement et de leur mise en œuvre. C'est dans cette perspective, selon laquelle le milieu exerce une grande influence sur les individus, que ce soit sur leurs façons de penser, sur les activités qu'ils pratiquent et sur leurs compétences, que nous avons mené notre étude.

Selon Chartrand et Prince (2009), pour bonifier les compétences en matière de lecture et d'écriture, il importe d'abord d'étudier le rapport à l'écrit, soit la relation d'une personne avec les activités de lecture et d'écriture² ainsi qu'avec leurs processus, et ce, pour être en mesure de suggérer des moyens de remédiation adaptés pour tout un chacun. Ainsi, dans le cadre de notre étude, nous avons analysé le rapport à l'écrit en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire canadien.

¹Une définition des milieux minoritaire et majoritaire figurent dans le chapitre 1 du présent document.

²Nous retenons l'ordre « lecture et écriture » parce que la lecture favorise d'abord les compétences en lecture en tant que telle (Abdelilah-Bauer, 2008; Giasson, 1995b) et, ensuite, les compétences en écriture (Abdelilah-Bauer; Cunningham et Stanovich, 1997; Dionne, 2010; Guthrie, 2001; Smith, 1990). En outre, dans la présente étude, nous avons recours à l'adjectif « scriptural », lequel renvoie dans ce document aux pratiques de lecture et d'écriture (Cuq, 2003), ainsi qu'à l'adjectif « rédactionnel » lorsqu'il est question seulement de la pratique de l'écriture.

Dans le présent document, nous exposons d'abord la problématique et le cadre conceptuel de notre étude. Ensuite, nous poursuivons avec la méthodologie, dans laquelle nous présentons respectivement les instruments, la procédure et l'analyse des données. Puis, nous traitons des résultats et nous présentons la discussion. Enfin, dans la conclusion figurent les limites de l'étude ainsi que des pistes de recherche.

Chapitre 1 Problématique

Dans le présent chapitre, nous exposons les deux assises de notre étude, soit le rapport à l'écrit et le milieu francophone minoritaire. Le contexte général a pour but de présenter les informations suivantes. D'abord, des révolutions sociologiques qui ont eu lieu et qui sont en lien avec le rapport à l'écrit, soit l'accroissement de la démocratisation de l'instruction³, l'augmentation des savoirs⁴ à acquérir et l'avènement des technologies de l'information et des communications (TIC). Ensuite, des recherches portant sur les compétences scripturales d'étudiants⁵ francophones universitaires de milieux francophones majoritaire et minoritaire. Dans le contexte spécifique, nous présentons certaines caractéristiques portant sur le milieu francophone minoritaire ainsi que sur le rapport à l'écrit.

1.1 Contexte général

Avant l'accroissement de la démocratisation de l'instruction, qui a eu lieu dans les sociétés occidentales vers les années 1950 (Dubet, 2007; Erlich, 1998; Jaffré, 2004; Lahire, 1993), les enseignants se trouvaient presque exclusivement devant des élèves issus de familles dont les valeurs correspondaient dans l'ensemble à celles véhiculées par l'école (Baudry, Bessonnat, Laparra et Tourigny, 1997; Chervel, 2006; Develay, 1995; Dubet; Erlich). Ces familles étaient celles non seulement favorisées à la fois aux points de

³Nous privilégions le terme « instruction » à celui d'« éducation ». Par « instruction », nous entendons « l'ensemble des connaissances acquises par l'étude et l'enseignement » (Champy et Etévé, 1994, p. 553).

⁴Nous employons le terme « savoir » et nous lui attribuons les définitions qu'en ont données Simard (1997) et l'Unesco (2005). Simard définit le savoir par « les connaissances pratiques et abstraites », dans lequel s'inscrivent les savoirs scolaires ainsi que les savoir-faire et les savoir-être. L'Unesco distingue les formes de savoir suivantes : les savoirs descriptifs, les savoirs procéduraux, les savoirs explicatifs et les savoirs comportementaux.

⁵Nous avons recours au terme « étudiants » pour faire référence aux personnes qui fréquentent un établissement postsecondaire. Au Canada, le terme « postsecondaire » est employé pour faire référence aux études collégiales et universitaires (Gouvernement de l'Ontario, 2014a). Ce n'est qu'à la lecture d'un document donné qu'il est possible de constater s'il est question d'étudiants qui fréquentent un établissement postsecondaire collégial ou universitaire. S'il nous faut préciser que les étudiants fréquentent un établissement collégial, nous employons « étudiants collégiaux »; s'ils fréquentent un établissement universitaire, nous employons « étudiants universitaires ». De plus, pour éviter toute confusion, nous privilégions « études postsecondaires » à « études supérieures », « études supérieures » pouvant aussi faire référence exclusivement aux études universitaires de 2^e et 3^e cycles. Quant au terme « élèves », nous l'employons au sens générique pour désigner les personnes qui fréquentent un établissement scolaire, qu'il s'agisse des paliers élémentaire ou secondaire ou, encore postsecondaire.

vue financier et culturel (Lahire), mais étaient également celles qui avaient le plus grand accès aux livres (Robert, 2002).

L'accroissement de la démocratisation de l'instruction a fait en sorte que les enseignants se sont trouvés également devant des élèves qui pouvaient être peu familiers avec les pratiques de lecture et d'écriture ou, encore, qui pouvaient ne manifester qu'une faible inclination à l'égard de ces deux activités. Ces dispositions étaient attribuables au fait que leur accès aux livres dans leur milieu familial était limité, voire nul (Kirsch, De Jong, Lafontaine, Mcqueen, Mendelovits et Monseur, 2003), ou qu'ils n'avaient pas été familiarisés à l'écrit avant leur entrée à l'école (Gouvernement du Québec, 2015; Lahire, 1993). Aussi la nécessité de développer et de parfaire ses compétences en lecture et en écriture n'était-elle alors plus l'apanage d'élèves dont le milieu familial favorisait d'emblée ces pratiques. Ainsi, tous les élèves, tous milieux sociaux confondus, se voyaient soumis aux mêmes enseignements, aux mêmes critères d'évaluation et aux mêmes jugements de valeur (Heller, 1998; Lahire). Pour leur part, les enseignants se devaient dès lors de transmettre les savoirs à des élèves dont certains d'entre eux leur semblaient être, à première vue, de mauvais lecteurs, des non-lecteurs, voire des illettrés (Lahire).

C'est dans ce contexte scolaire sans précédent de diversification de la population d'élèves que la question du rapport à l'écrit de certains d'entre eux a été mise au jour (Robine, 1998) et qu'un nouveau phénomène est alors mis en lumière, celui de l'échec scolaire (Chartrand, 2006a; Jacquet-Francillon, 2009; Lahire, 1993). À la suite de ces constats, les intervenants du milieu scolaire ont cherché des moyens d'optimiser les méthodes pédagogiques de l'époque (Chartrand). Des recherches ont alors été menées dans le but de déceler des facteurs qui étaient favorables ou qui, au contraire, nuisaient au développement de bonnes compétences scolaires, notamment en matière de lecture et d'écriture, et ce, afin de trouver des moyens de s'adapter aux divers besoins de ces nouvelles populations d'élèves (Cardon-Quint, 2010; Chartrand). Parmi les facteurs relevés en matière d'apprentissage qui découlent de ces études, notons les incidences possibles liées à l'inclination à l'égard de la lecture sur les compétences en lecture en tant que telle (Abdelilah-Bauer, 2008; Giasson, 1995), sur les compétences en écriture (Abdelilah-Bauer; Cunningham et Stanovich, 1997; Dionne, 2010; Guthrie, 2001; Smith,

1990) et sur la réussite scolaire en général (Allan, Ellis et Pearson, 2005; Cox et Guthrie, 2001; Leleux, 2000; Merisuo-Storm, 2006; OCDE, 2011). Des chercheurs (Chartrand et Blaser, 2008; Lahire, 1994) corroborent les résultats de recherche qui montrent que les activités de lecture et d'écriture favorisent la réussite scolaire en général. Lahire précise qu'une culture positive de l'écrit, soit de la lecture et de l'écriture, permet une appropriation adéquate de l'univers scolaire. Aussi pouvons-nous convenir que la reconnaissance d'un rapport à l'écrit distinct pour chacun des élèves a bousculé les idées qui avaient cours à cette époque concernant l'apprentissage et qu'elle a, par ricochet, influé sur les méthodes d'enseignement à préconiser en salle de classe.

Si, depuis l'accroissement de la démocratisation de l'instruction, les intervenants du milieu scolaire s'efforcent de s'adapter aux besoins des élèves (Cardon-Quint, 2010), ils tentent également de répondre aux besoins de la société (Bucheton, 1997a; Legrand, 1986; Pierre, 1991; Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001) parce que les savoirs à acquérir augmentent et se complexifient au rythme de la transformation évolutive des sociétés (Pierre, 2003). Autrement dit, les nouveaux savoirs adoptés dans les sociétés sont enseignés et utilisés dans les milieux scolaires et professionnels. D'abord, dans le milieu scolaire, ils se traduisent par les exigences croissantes en matière de lecture et d'écriture (Boudreau, Dubois et d'Entremont, 2008) ainsi que par le prolongement de la durée des programmes d'études (Barré-De Miniac, 2003; Bucheton; Legrand; Tardif, Lessard et Mukamurera), et ce, autant pour ce qui est de la scolarité obligatoire⁶ que de la spécialisation exigée dans les programmes d'études postsecondaires (Bucheton). Ensuite, dans le milieu professionnel, les diplômés doivent maintenant répondre à des exigences plus élevées relativement à l'emploi ou à la profession qu'ils occupent (Roy, Lafontaine et Legros, 1995).

D'ailleurs, à ce sujet, il est à noter que les savoirs à acquérir ont pris une telle ampleur qu'elles ont fait passer les sociétés qualifiées d'industrielles aux statuts cumulés de sociétés postindustrielles (Dubet, 2007; Unesco, 2005), de sociétés postmodernes (Dubet), de sociétés de l'information (Unesco), de sociétés apprenantes (Unesco) et de

⁶Au Canada, comme l'instruction est de juridiction provinciale et territoriale (Desrochers et Berger, 2011; Martel, 1991), la durée de la scolarité obligatoire varie en fonction des provinces et des territoires (Gouvernement du Canada, 2013a). En Ontario, province qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de la présente étude, la scolarité est obligatoire jusqu'à 18 ans ou jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires (Gouvernement de l'Ontario, 2014b).

sociétés du savoir (OCDE, 2010; Unesco). Par voie de conséquence, il incombe aux intervenants du milieu scolaire d'outiller les élèves de manière à ce qu'ils soient en mesure de bien s'approprier ces nouveaux savoirs et de les employer à bon escient (Pierre, 1991). Une connaissance élémentaire de la lecture et de l'écriture, soit une connaissance qui permet seulement de se tirer d'affaire dans le quotidien, n'est alors plus suffisante pour favoriser l'épanouissement des personnes et la formation de citoyens aptes à participer activement à la vie sociale (Desrochers et Berger, 2011; Gausse, 2015; Jaffré, 2004; Morais, 1999; Pierre, 1991; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanco, 2010). Ainsi pouvons-nous convenir que, pour être en mesure de s'adapter à la société en perpétuel changement, les élèves doivent adapter certains aspects de leur rapport à l'écrit à ces nouvelles connaissances à acquérir, qui font maintenant leur apparition dans la société de plus en plus rapidement qu'auparavant (Unesco).

Les savoirs qu'il faut s'approprier se multiplient rapidement depuis maintenant un peu plus d'une cinquantaine d'années (Duplâa et Naceur, 2012; Karsenti, Savoie-Zajc et Larose, 2001; Pierre, 1994), et ce, notamment en raison de l'avènement des TIC (Karsenti, Savoie-Zajc et Larose; Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001). Ces dernières influent non seulement sur la vie quotidienne des gens et sur l'enseignement-apprentissage, mais également et en grande partie sur l'écrit (Duplâa et Naceur; Pierre, 1991) et de façon plus spécifique sur le rapport à l'écrit des élèves.

Chartrand et Blaser (2008) définissent le terme « écrit » par les pratiques de lecture et d'écriture, c'est-à-dire les textes en production et en réception. Concernant l'écrit, Pierre (1991) souligne que les TIC sont à l'origine d'une plus grande accessibilité de l'information ainsi que d'une diffusion plus grande et de plus en plus rapide des connaissances. Tout comme Goody (2007) avait souligné que la culture de l'imprimerie avait révolutionné la culture du manuscrit, les TIC ont révolutionné celle de l'écrit.

Si le milieu scolaire est le catalyseur de prédilection pour assurer la transmission des savoirs (Dewey, 1975), il n'en reste pas moins qu'à l'heure actuelle, un grand nombre d'élèves n'ont pas acquis ceux qu'ils auraient dû s'être appropriés à la fin de la scolarité obligatoire (Blaser, 2007; Bucheton, 1997a; Chartrand, 2006a; Isambert-Jamati, 1990; Pierre, 1991). Cette situation perdure malgré les efforts déployés par les différents intervenants du milieu scolaire (Blaser) pour adapter les méthodes d'enseignement aux

groupes d'élèves hétérogènes qui façonnent les classes depuis l'accroissement de la démocratisation de l'instruction.

Différents chercheurs soutiennent le fait qu'un grand nombre d'étudiants ne maîtrisent pas certaines compétences liées à la lecture et à l'écriture. À ce sujet, Pierre (1991) précise que des mécanismes de lecture différents sont sollicités à chaque étape de la scolarité. Pour leur part, Lampron et Blaser (2012) appuient ces propos en précisant que les compétences lacunaires à l'écrit au postsecondaire peuvent s'expliquer, notamment, par le fait que les étudiants doivent satisfaire à des exigences scripturales auxquelles il est possible qu'ils n'aient encore jamais été exposés⁷. Il s'agit, entre autres, de l'acquisition de nouveaux mots de vocabulaire, de l'application de règles de grammaire moins employées, de la découverte de nouveaux styles d'écriture, de la rédaction de nouveaux genres de textes et du recours à l'écriture comme moyen de construction des savoirs. Ces nouvelles exigences, avec lesquelles un grand nombre d'étudiants ne sont pas familiers (Chartrand, 2006a; Deschepper et Thyron, 2008; Erlich et Lucciardi, 2004; Lampron et Blaser; Monballin, Legros et van der Brempt, 1995), s'acquièrent au cours des études postsecondaires parce que chaque ordre d'enseignement préconise ses propres exigences en matière de lecture et d'écriture (Lampron et Blaser; Lebel, 2011) et que chaque domaine de spécialisation dispose de ses propres genres écrits (Lampron et Blaser; Lebel; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010).

Des études sur les compétences rédactionnelles des étudiants ont été effectuées en milieu francophone majoritaire⁸ (Lefrançois, 2004; Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing,

⁷Les établissements d'enseignement postsecondaire ont accueilli les premières cohortes d'étudiants issus de la démocratisation de l'instruction vers les années 1970, soit environ 15 ans après que ces étudiants eurent fait leur entrée dans le milieu scolaire. C'est dans les années 1990 que la démocratisation de l'instruction a commencé à se faire sentir plus intensément et que les institutions publiques ont commencé à s'intéresser aux étudiants du postsecondaire (Vandendorpe, 1995). À titre d'exemple, au Québec, c'est le rapport portant sur la langue chez les étudiants universitaires publié par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec qui a mis au jour les difficultés linguistiques qu'éprouvaient les étudiants universitaires (Vandendorpe).

⁸Au Canada, on distingue les milieux francophone et anglophone majoritaires et les milieux francophone et anglophone minoritaires. Par « milieu minoritaire », nous entendons la définition à deux volets qu'en ont offerte Churchill, Frenette et Quazi (1985). Selon ces chercheurs, un milieu linguistique minoritaire est ce qui se retrouve dans une communauté qui compte moins de locuteurs qu'une autre communauté linguistique présente sur le même territoire, qui a voix au chapitre concernant le fonctionnement des institutions publiques et qui est unie par beaucoup de liens, comme celui de faire valoir ses droits auprès de la communauté majoritaire. Au Canada, des milieux francophones minoritaires se trouvent sur l'ensemble du territoire, à l'exception de la province du Québec (Gérin-Lajoie, 2010; Pilote et Magnan, 2012). Nous inspirant de la définition de Churchill, Frenette et Quazi du milieu linguistique minoritaire, nous entendons

2005; Roy, Lafontaine et Legros, 1995; Simard, 1995a). Nous avons retenu deux d'entre elles qui, malgré le fait qu'elles aient été menées à une dizaine d'années d'intervalle, présentent des résultats similaires. La première est celle de Roy, Lafontaine et Legros qui a été menée auprès d'étudiants fréquentant trois établissements postsecondaires du Québec. Les résultats montrent, entre autres, que les participants à l'étude manifestent des difficultés en matière de grammaire, de ponctuation, de syntaxe et de vocabulaire pour la production et la révision de texte et qu'ils ajoutent des erreurs au texte qu'ils devaient réviser. Quelques années plus tard, une autre recherche québécoise portant sur les compétences rédactionnelles d'étudiants universitaires a été menée par Lefrançois. Elle visait à décrire les stratégies de résolution de problèmes orthographiques d'étudiants universitaires. Selon les résultats de l'étude, les participants ont corrigé fautivement certaines erreurs et ont ajouté des erreurs là où il n'y en avait pas. Il ressort que les participants à cette étude ne maîtrisaient pas suffisamment les stratégies de révision. Selon Lefrançois, les difficultés rédactionnelles qu'éprouvent ces étudiants seraient attribuables à des connaissances orthographiques insuffisantes ainsi qu'à des connaissances lacunaires en matière d'accès à ce type de connaissances.

Si les étudiants évoluant dans des milieux francophones majoritaires sont aux prises avec diverses difficultés en matière de lecture et d'écriture, des études montrent qu'il en est de même pour les étudiants francophones qui évoluent en milieu francophone minoritaire (Cavanagh, 2014; Lamoureux, Daoust, Bourdages, Vignola et Malette, 2014). À ce propos, une étude menée en Ontario français par Bernier (2013) indique que les étudiants universitaires en milieu francophone minoritaire ajoutent des erreurs à leurs textes, et que l'ajout d'erreurs serait attribuable à de fausses généralisations ainsi qu'à des connaissances lacunaires. Leur difficulté d'apprentissage du français écrit pourrait être exacerbée par le fait qu'ils ont évolué dans un milieu social anglo-dominant (Duquette, 2011) et qu'ils ont appris deux systèmes linguistiques simultanément (Aubin, 1992). Ainsi leurs rédactions peuvent-elles contenir des interférences⁹ de l'anglais (Aubin).

par « milieu majoritaire » une communauté qui compte un plus grand nombre de locuteurs qu'une autre ou que d'autres communautés présentes sur le même territoire et dont les services sont offerts principalement dans la langue des locuteurs qui forment la majorité des citoyens sur le territoire en question. Au Canada, le milieu francophone majoritaire correspond à la province du Québec (Pilote et Magnan).

⁹L'interférence se définit par l'utilisation d'une forme propre à une langue dans une autre langue (Baetens Bredsmore, 1986).

Pour être en mesure d'aider les étudiants à bonifier leur compétence scripturale, Chartrand et Prince (2009) recommandent d'effectuer une analyse de leur rapport à l'écrit, lequel se définit par la relation d'une personne avec les activités de lecture et d'écriture ainsi qu'avec leur processus. Une telle analyse permet de relever auprès de cette personne les aspects de son rapport à l'écrit qui sont susceptibles d'être défavorables à l'apprentissage du français écrit et, par la suite, permet de lui proposer des moyens de remédiation pour lui permettre d'améliorer ses compétences scripturales. C'est dans cet esprit que, dans le cadre de cette étude, nous nous sommes intéressée au rapport à l'écrit d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire.

1.2 Contexte spécifique

Dans le but de comprendre les enjeux sociolinguistiques avec lesquels doivent composer les étudiants francophones universitaires qui vivent en milieu francophone minoritaire au Canada, nous nous intéressons maintenant aux caractéristiques de ce milieu. Puis, nous nous penchons sur le rapport à l'écrit en exposant l'objectif de notre étude.

1.2.1 Les caractéristiques sociolinguistiques du milieu francophone minoritaire canadien

Bien que des locuteurs de langue française soient présents sur tous les continents (Organisation internationale de la francophonie, 2016), il n'en reste pas moins que leur quotidien sociolinguistique revêt des caractéristiques en lien avec la communauté dans laquelle ils évoluent. Si des aspects de cette réalité peuvent différer d'un pays à l'autre, il en est de même pour les communautés francophones au sein d'un même pays. À ce sujet, Deslauriers (1991) précise que les régions ne sont pas identiques et qu'elles comprennent même des sous-régions, et Pilote et Magnan (2012) décrivent les milieux francophones minoritaires comme des réalités multiples. Ainsi ce que vivent les francophones des différentes communautés francophones minoritaires du Canada peut-il revêtir des aspects susceptibles d'être semblables ou distincts les uns des autres (Labrie et Lamoureux, 2003). En ce qui a trait aux francophones vivant en milieu francophone minoritaire, nous exposons maintenant deux réalités sociolinguistiques avec lesquelles ces derniers doivent

composer et qui sont plus présentes en milieu francophone minoritaire qu'en milieu francophone majoritaire. C'est deux réalités sont le bilinguisme¹⁰ (Hamers et Blanc, 1983) et l'(in)sécurité linguistique¹¹ (Calvet, 1999).

1.2.1.1 Le bilinguisme

Le fait que des citoyens vivent en milieu linguistique majoritaire ou minoritaire peut influencer sur leur quotidien. À ce sujet, Duquette (2011) s'est particulièrement intéressé à la réalité quotidienne des Franco-Ontariens. Ces derniers représentent la minorité francophone la plus nombreuse au Canada (Cazabon, 1992; Martel, 1991), laquelle compte environ 500 000 personnes (Gérin-Lajoie, 2008; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Martel; Masny, 2001). Les Franco-Ontariens sont pour la plupart bilingues (français et anglais) parce qu'ils aspirent à participer activement à la société majoritaire anglo-dominante (Coghlan et Thériault, 2002; Duquette). Pour ce qui est des enfants et des adolescents de l'Ontario français, Duquette relève qu'ils vivent quotidiennement « en français » à l'école, qu'ils sont surtout exposés à des médias anglophones, qu'ils parlent surtout l'anglais avec leurs amis hors du foyer et de l'école et qu'ils s'identifient comme bilingue. Cette identité linguistique bilingue que s'attribuent les jeunes vivant en milieu francophone minoritaire canadien a d'ailleurs également été relevée par d'autres chercheurs qui mènent des recherches portant sur le milieu francophone minoritaire canadien. Parmi ces chercheurs, notons Erfurt (1999), Gérin-Lajoie (2001, 2006), Lamoureux (2005), Landry, Deveau et Allard (2006) ainsi que Pilote et Magnan (2012). À propos de « l'identité bilingue », Dalley (2006, p. 85), souligne le fait qu'elle « gagne de plus en plus de légitimité dans les discours officiels de la francophonie ».

Dans ce contexte où au moins deux langues sont employées quotidiennement, l'alternance codique¹² est courante (Bourdieu, 1982; Calvet, 2013). À ce sujet, Bourdieu

¹⁰Le bilinguisme est plus présent en milieu minoritaire qu'en milieu majoritaire parce que le nombre de locuteurs bilingues est plus élevé en milieu minoritaire qu'en milieu majoritaire (Hamers et Blanc, 1983).

¹¹L'insécurité linguistique est plus présente en milieu minoritaire qu'en milieu majoritaire parce qu'elle s'applique non seulement aux différentes variétés d'une même langue (comme c'est le cas dans un contexte unilingue), mais également à des langues distinctes (dans un contexte bilingue ou plurilingue) (Calvet, 1999). Nous utilisons « (in)sécurité » linguistique, comme l'ont fait Simonin (1994) et Desabrais (2013), soit en plaçant le préfixe « in » entre parenthèses. Par ce choix orthographique, nous entendons le fait qu'il est question de l'un ou l'autre de ces concepts, soit de la sécurité linguistique ou de l'insécurité linguistique. Lorsque nous jugeons opportun de différencier l'un ou l'autre de ces concepts, nous écrivons de façon distincte « sécurité linguistique » et « insécurité linguistique ».

(1984) et Baetens Beardsmore (1986) sont d'avis que les locuteurs passent d'une langue à une autre de façon non aléatoire parce que le sujet de conversation ou l'interlocuteur, par exemple, détermine la langue qu'ils emploient. Cette pratique langagière peut représenter une aisance dans plus d'une langue ou, au contraire, un malaise dans l'une ou l'autre des langues employées. Lorsque l'alternance codique reflète une aisance, le locuteur manifesterait de la sécurité linguistique; toutefois, lorsqu'elle traduit un malaise, il vivrait alors de l'insécurité linguistique (Bretegnier, 1998; Fioux, 1998; Tsofack, 2002). Un locuteur ressent de l'insécurité linguistique lorsqu'il estime ses compétences langagières moins prestigieuses ou moins parfaites que la norme ou d'autres variétés de langue (Gueunier, 1998) dans un contexte particulier.

Nous avons d'abord présenté le bilinguisme parce que les représentations des langues¹³ en tant que telles ou l'emploi de ces dernières peuvent être la cause de la manifestation du sentiment d'insécurité linguistique (Cormier, 2005; Melanson et Cormier, 2010), qui fera l'objet de la prochaine partie.

1.2.1.2 L'(in)sécurité linguistique

Dans les milieux où plusieurs langues [ou plusieurs variétés de langue] coexistent¹⁴, les locuteurs de la langue [ou de la variété de langue] utilisée par le groupe minoritaire peuvent ne pas se sentir à l'aise de s'exprimer dans cette langue (Bouchard, 2010; Boudreau, Dubois et d'Entremont, 2008; Cavanagh et Blain; Francard, 1989; Melanson et Cormier, 2010). C'est ce qu'on appelle vivre de l'insécurité linguistique¹⁵. Les symptômes de l'insécurité linguistique peuvent se ressentir à l'oral et à l'écrit et

¹²Selon Cuq (2003), l'alternance codique (aussi appelée *code-switching*) consiste à changer de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'une phrase, d'un énoncé, d'un échange ou, encore, entre deux situations de communication.

¹³Selon Melanson et Cormier (2010), les représentations des langues, également appelées représentations linguistiques, se composent de croyances relativement stables que les locuteurs se construisent au sujet de leurs pratiques linguistiques à la suite de leurs expériences avec la langue dans divers contextes sociaux.

¹⁴Selon Hamers et Blanc (1993, p. 450), cette situation linguistique traduit une situation diglossique. La diglossie se définit comme « une situation linguistique relativement stable dans laquelle deux variétés d'une même langue ou deux langues distinctes sont utilisées de façon complémentaire, l'une ayant un statut socio-culturel relativement supérieur à l'autre dans la société ». Toutefois, selon Prudent, Tupin et Wharton (2005, p. 4), le concept de diglossie est maintenant « de plus en plus critiqué par ses insuffisances ». Ces chercheurs adoptent plutôt une « approche sociolinguistique du contact, de la cohabitation, de la tangence, du frottement, du panachage de langues proches parentes ».

¹⁵L'insécurité linguistique n'est pas seulement présente en milieu diglossique. Selon Cellier (1994), elle se produit également en situation d'unilinguisme et de bilinguisme individuel.

peuvent se situer sur un continuum, allant d'un léger inconfort linguistique jusqu'à une douleur psychologique qui se manifeste par la peur de dire [ou d'écrire] (Boudreau, Dubois et d'Entremont; Cavanagh et Blain; Cellier, 1994). Plus précisément, l'insécurité linguistique entraîne une diminution de la production orale ou écrite et, conséquemment, une baisse de l'estime de soi, lesquelles sont attribuables au sentiment de ne pas se sentir suffisamment compétent pour parler ou écrire correctement (Boudreau et Dubois, 1992; Cormier, 2005; Melanson et Cormier). Cavanagh et Blain, Blain et Lafontaine (2010) ainsi que Boudreau et Dubois (1992, 2004) ajoutent qu'en milieu francophone minoritaire canadien, les élèves qui ressentent de l'insécurité linguistique en français ont même tendance à se tourner vers l'anglais pour s'exprimer.

L'insécurité linguistique, qui pourrait être un facteur responsable de difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture (Boudreau et Dubois, 1992; Cavanagh et Blain, 2009), serait attribuable aux représentations particulières que sous-tendent la connaissance et l'emploi de chaque langue (Cormier, 2005). Selon Castellotti et Moore (2002), les représentations des langues se traduisent en fonction de deux perspectives. D'une part, elles se reflètent selon une perspective sociologique, soit par les images que les sujets se font des langues qui coexistent dans un même milieu, du pays dans lequel ces langues sont employées ainsi que des locuteurs de ces langues. D'autre part, elles se manifestent également selon une perspective linguistique, soit par les images que les sujets se font du fonctionnement respectif des langues ainsi que de leurs ressemblances et de leurs différences.

Étant donné que nous nous intéressons exclusivement à l'écrit, nous ne ferons référence qu'à l'insécurité linguistique à l'écrit. Dabène (1987) définit l'insécurité linguistique à l'écrit, également connue par l'appellation « insécurité scripturale », comme la manifestation de comportements inadéquats par rapport à certaines tâches scripturales et de représentations contradictoires concernant les tâches de lecture et d'écriture. Il importe de faire mention des représentations des langues dans le cadre de cette étude pour les deux raisons suivantes. D'abord, parce que les représentations des langues se fondent sur les particularités du milieu social (Boudreau, Dubois et d'Entremont, 2008), que les langues sont indissociables de leur contexte (Baetens Bearsdmore, 1986; Boudreau, 2014; Bourdieu, 1982; Bucheton, 1997b; Lafargue, 1977;

Lahire, 1994; Vincent, Lahire et Thin, 1994) et que le milieu social joue un rôle important dans le développement des compétences (Dewey, 1968, 1975; OCDE, 2010; Vygotsky, 1985). Par ailleurs, selon Boudreau, Dubois et d'Entremont (p. 145), en milieu minoritaire, « l'étude des représentations linguistiques est indispensable à l'explication de l'(in)sécurité linguistique » et l'(in)sécurité linguistique semble être une donnée essentielle à obtenir pour comprendre les pratiques linguistiques. Ensuite, les représentations constituent un aspect qui peut être pris en considération dans l'étude du rapport à l'écrit.

1.2.2 Le rapport à l'écrit

Plusieurs chercheurs se sont intéressés au rapport à l'écrit (Barré-De Miniac, 2000; Chartrand et Blaser, 2008; Dabène, 1987; Reuter, 1994). Dans le cadre de la présente étude, nous nous concentrons davantage sur les chercheurs qui ont conceptualisé et élaboré un modèle graphique, soit Barré-De Miniac ainsi que Chartrand et Blaser. Chartrand et Blaser (p. 111) désignent par le terme rapport à l'écrit « la relation de sens et de signification entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l'écrit (processus et produits) dans toutes ses dimensions ». Le rapport à l'écrit peut se traduire notamment par le temps passé à lire et à écrire, le genre de textes lus et écrits, les idées reçues concernant les pratiques de lecture et d'écriture, la préférence de lire à l'écran ou sur support papier, la préférence d'écrire à la main ou au clavier ainsi que l'inclination à l'égard des activités de lecture et d'écriture. Selon Chartrand et Prince (2009), chaque personne entretient un rapport à l'écrit unique, et les activités de lecture et d'écriture suscitent chez chaque personne des émotions, des attentes et des sentiments singuliers. Il importe cependant de souligner le fait que lorsqu'il est question de groupes particuliers, des caractéristiques communes peuvent être relevées. Par ailleurs, selon Chartrand (2006b), le rapport à l'écrit est le résultat d'une construction qui s'est fortifiée au fil des ans et qui s'avère, par conséquent, difficile à bonifier s'il n'est pas, au départ, favorable à l'apprentissage.

Pierre (1991) affirme que le rapport à l'écrit d'une personne est fonction du type d'expérience qu'elle a connu avec la lecture et l'écriture depuis sa naissance. Quant à la socialisation familiale vécue pendant la petite enfance, plusieurs auteurs estiment que la

famille est le premier système social au sein duquel les enfants acquièrent des compétences cognitives et sociales essentielles, lesquelles ont une incidence sur leur motivation et leurs aptitudes à composer avec les divers défis de l'école (Dionne, 2011; Fleuret, 2012; OCDE, 2010). En outre, tous les auteurs du collectif dirigé par Gottfried (1984) corroborent également ces propos.

Chartrand et Prince (2009) sont d'avis que le fait d'effectuer une analyse du rapport à l'écrit des sujets permet de mettre en place des moyens de remédiation adaptés pour chacun d'eux et d'être en mesure par le fait même d'optimiser leur compétence scripturale et de favoriser un rapport à l'écrit positif. Plus précisément, par « rapport à l'écrit positif », Chartrand et Blaser (2008) entendent le fait qu'une personne manifeste une grande inclination à l'égard des activités de lecture et d'écriture, qu'elle consacre beaucoup de temps chaque semaine à la lecture et à l'écriture, qu'elle est consciente que le fait de pouvoir bien comprendre un texte écrit et le fait de pouvoir bien rédiger un texte ne relèvent pas du don, mais plutôt de l'apprentissage. Au contraire, un « rapport à l'écrit négatif » serait défini, selon nous, par le fait qu'une personne manifeste une faible inclination à l'égard des activités de lecture et d'écriture, qu'elle consacre peu de temps chaque semaine à la lecture et à l'écriture, qu'elle croit que le fait de pouvoir bien comprendre un texte écrit et le fait de pouvoir bien rédiger un texte relèvent plutôt du don que de l'apprentissage.

Des recherches sur le rapport à l'écrit des étudiants (Erlich et Lucciardi, 2004; Falardeau et Grégoire, 2006) ont été menées à l'échelle mondiale, dans différents contextes francophones, notamment en milieux majoritaires et minoritaires. Au Canada, comme les caractéristiques sociolinguistiques d'un milieu francophone majoritaire diffèrent de celles d'un milieu francophone minoritaire, les étudiants appartenant à l'un ou l'autre de ces groupes sociolinguistiques peuvent développer un rapport à l'écrit qui présente des caractéristiques semblables ou différentes. À titre d'exemple, les étudiants canadiens issus d'un milieu francophone minoritaire peuvent être souvent exposés à des textes rédigés en anglais et en français, ce qui peut influencer leur rapport à l'écrit et, par le fait même, leurs productions écrites.

À la lumière des informations dont nous disposons, d'une part, sur les caractéristiques sociolinguistiques du milieu francophone minoritaire et, d'autre part, sur

le rapport à l'écrit, notre objectif général sera de dresser le portrait global du rapport à l'écrit en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire canadien.

Chapitre 2 Cadre conceptuel

Dans le présent chapitre, nous portons d'abord une attention particulière à tout ce qui concerne le concept d'écrit, lequel comprend à la fois ceux de la lecture et de l'écriture. À l'heure actuelle, l'écrit s'inscrit dans le concept de littératie¹⁶, qui se situe sur un continuum de compétences (Berger et Higgins, 2011; Desrochers et Berger, 2011). On distingue différents types de littératie, comme la littératie numérique (Duplâa, 2011; Lafontaine et Pharand, 2015), la littératie médiatique (Duplâa), la littératie technologique (Duplâa; Lafontaine et Pharand), la littératie informationnelle (Ruel, Moreau et Alarie, 2015), la littératie en santé (Ruel, Moreau et Alarie), la littératie familiale (Dionne, 2011; Fleuret, 2012; Lafontaine et Pharand), la littératie émotionnelle (Pharand et Moreau, 2015) et la littératie universitaire¹⁷ (Ivanič, 1998; Guay, Émery-Bruneau et Lafontaine, 2015; Lamoureux et coll. 2014). Dans la présente étude, il est question de la littératie universitaire, également connue sous le nom de littératie postsecondaire (Lamoureux et coll.). De nos jours, le terme « littératie universitaire » va au-delà des concepts de lecture et d'écriture parce qu'il comprend notamment celui des pratiques sociales (Ivanič). En

¹⁶Hubert (2004) attribue au concept de littératie le sens élargi suivant, soit un domaine d'étude dans lequel figurent les dimensions de l'écrit dans ses rapports avec l'oral, d'un point de vue à la fois social et individuel. Selon Hubert, ce concept, qui semble flou pour certains ou, au contraire, riche pour d'autres, permet de voir liées entre eux les pratiques sociales, le système de l'écrit et la question des apprentissages. Ainsi, les aspects sociaux et culturels sont pris en compte dans les aspects individuels des apprentissages.

¹⁷Selon Ivanič (1998), en Amérique du Nord, la majorité des études sur la littératie universitaire ont porté sur le cours intitulé *Freshman Composition*, lequel représente un cours obligatoire dans les collèges et les universités en Amérique du Nord. Toutefois, comme les universités européennes n'imposent pas la même exigence aux étudiants de suivre un cours de rédaction, moins de recherches ont été menées à ce sujet en Europe. Ivanič s'intéresse notamment à la construction identitaire des étudiants qui rédigent dans leur langue première. Selon Lamoureux et coll. (2014), la littératie universitaire est étudiée en Europe et aux États-Unis depuis une vingtaine d'années. D'une part, en Europe, la littératie universitaire est abordée selon les perspectives pédagogique et psychopédagogique (notamment par la transition du statut d'élève à celui d'étudiant, que Coulon a mis en exergue en 1997). D'autre part, aux États-Unis, la littératie universitaire (*academic literacies*) est traitée en fonction d'une perspective sociolinguistique. Dans ce type de littératie universitaire s'inscrit l'identité – concept absent dans les recherches sur la littératie universitaire en Europe. De plus, les recherches états-uniennes comparent les données des locuteurs natifs avec celles des locuteurs non natifs. Pour notre part, notre étude s'inscrit dans le cadre des milieux majoritaire et minoritaire, perspective fréquemment employée dans le domaine de la recherche en éducation au Canada (Duquette et Morin, 2011). Par ailleurs, Selon Ivanič, les recherches menées aux États-Unis et en Angleterre portent davantage sur l'aspect écrit, alors que les études menées dans les autres pays d'Europe sont plus axées sur l'aspect oral.

effet, selon Ivanič, la littératie universitaire consiste en un ensemble complexe et contesté de pratiques sociales. Parce que nous analysons les activités de lecture et d'écriture de façon distincte, nous convenons de ne pas avoir recours au terme de littératie, mais plutôt d'employer seulement les termes « lecture » et « écriture ». Par voie de conséquence, nous définissons distinctement et respectivement les concepts de lecture, d'écriture et d'écrit. Puis, nous présentons le modèle du rapport à l'écrit de Chartrand et Blaser (2008), dont nous nous sommes grandement inspirée et que nous avons adapté pour les besoins de notre étude. Enfin, nous exposons des recherches menées sur le rapport à l'écrit des étudiants issus de milieux francophones

2.1 La lecture

L'activité de lecture peut revêtir une myriade de définitions (Dispy et Dumortier, 2008), notamment parce que diverses fonctions y ont été attribuées au fil de l'évolution des sociétés occidentales et de l'avènement des TIC. Il est maintenant reconnu que la lecture est à la fois un acte de communication (Charmeux, 1983; Laplante, 2011) et une activité de construction de sens (Bucheton, 1997b; Dumortier et Plazanet, 1980; Giasson 1995; Hébert, 2003; Lebrun, 1998; Rosenblatt, 1988; Tauveron et Sève, 1999; Veuthey et Crahay, 2007). Ces deux caractéristiques conférées à l'activité de lecture nous amènent à retenir la définition de la lecture de Reuter (1994, p. 4), selon laquelle elle est une « pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements et des opérations psychologiques, physiques et cognitives complexes visant à construire du sens en référence à un écrit ».

Selon Dispy et Dumortier (2008), trois processus s'inscrivent dans la construction de sens au cours de la lecture. Tout d'abord, notons le processus neurologique, qui consiste à percevoir, à reconnaître et à mémoriser les signes verbaux et iconiques. Ensuite, il y a le processus cognitif, qui assure le repérage des unités de sens, l'élaboration d'une représentation et la saisie de l'intention de l'émetteur. Enfin, il s'agit du processus socio-affectif, qui permet de réagir à la représentation et à transposer au message une qualité d'intention correspondant aux modèles de la compréhension en lecture.

Des modèles de la compréhension en lecture ont été proposés pour expliciter les processus mentaux sollicités au cours de la lecture et permettant au lecteur de saisir le sens du message (Denhière, 1984; Deschênes, 1988; Dispy et Dumortier, 2008; Giasson et Thériault, 1993). Chacun d'eux a soutenu les propos des chercheurs, selon lesquels la lecture découle d'une interaction entre le lecteur, le texte et le contexte (Deschênes; Dispy et Dumortier; Giasson, 1995; Tardif, 1994). Plus précisément, cette interaction se traduit par le fait que la compréhension du lecteur est influencée par les connaissances qu'il a déjà acquises, les textes qu'il lit et le contexte dans lequel il effectue la lecture (Giasson).

S'il est un truisme que d'affirmer que les personnes qui aiment lire lisent plus régulièrement que celles qui n'aiment pas lire, il est néanmoins maintenant admis que les personnes qui lisent souvent présentent non seulement de meilleures compétences en lecture (Abdelilah-Bauer, 2008; Giasson, 1995), mais également à la fois en lecture et en écriture (Abdelilah-Bauer; Cunningham et Stanovich, 1997; Dionne, 2010; Guthrie, 2001; Smith, 1990) ainsi que dans toutes les disciplines scolaires (Allan, Ellis et Pearson, 2005; Cox et Guthrie, 2001; Leleux, 2000; Merisuo-Storm, 2006; OCDE, 2011). L'importance de développer le goût de la lecture et l'habitude de lire n'est donc plus à démontrer (Gervais, 1997) pour assurer la réussite scolaire (Allan, Ellis et Pearson; Cox et Guthrie; Leleux; Merisuo-Storm; OCDE) et améliorer la qualité de vie en général (Nadeau, 2004).

Il est également admis que les attitudes positives des parents à l'égard de la lecture influent positivement sur les attitudes des enfants envers cette activité (Baker, Scher et Mackler, 1997; Dionne, 2011). Dans leur étude, Strommen et Fowles Mates (2004) ont recensé 17 études allant de 1970 à 1995 selon lesquelles il ressort que l'environnement familial ainsi que le soutien d'un parent ou d'un adulte pourraient constituer des éléments essentiels pour favoriser les compétences en lecture. Les résultats de leur étude abondent dans le même sens que ces 17 études et indiquent que lorsque les parents mettent en place pour leurs enfants une routine de lecture, l'intérêt pour cette activité se maintient au fil des ans, pour peu qu'une variété de livres soient disponibles pour l'enfant qui grandit et dont les intérêts changent d'année en année. En outre, dans leur étude, Strommen et Fowles Mates soulignent qu'il est possible de reconnaître les

élèves lecteurs par certaines habitudes ainsi que des attitudes et des caractéristiques personnelles et familiales particulières. D'abord, ils interagissent avec les personnes de leur entourage sur les livres qu'ils lisent. Ensuite, ils ont accès à la maison à une grande variété de livres et se rendent régulièrement à la bibliothèque ou à la librairie. Enfin, ils ne pourraient pas concevoir de passer une journée sans lire et lisent peu importe les autres obligations scolaires et parascolaires dont ils doivent s'acquitter. Pour leur part, Lebrun (2004) ainsi que Linnakylä, Malin et Taube (2004) affirment que les lecteurs intrinsèquement motivés sont par le fait même des lecteurs engagés.

À ce sujet, Afflerbach, Cho, Kim, Crassas et Doyles (2013) ont répertorié les attitudes et les habitudes qu'il est possible de reconnaître chez des lecteurs qui manifestent une bonne compréhension de lecture et qui obtiennent de bons résultats scolaires. À la motivation et à l'engagement dont font mention Lebrun (2004) ainsi que Linnakylä, Malin et Taube (2004) s'ajoutent les trois éléments suivants. Le premier élément est le fait d'avoir recours à la métacognition (qui consiste notamment à planifier les lectures en fonction des tâches à accomplir et à évaluer sa compréhension au fur et à mesure de la lecture). Le deuxième élément consiste à être en mesure d'émettre un jugement épistémique (qui consiste notamment à porter un jugement critique à l'égard du niveau d'exactitude et de véracité du contenu des documents lus). Le troisième élément concerne le fait de manifester un sentiment d'efficacité élevé (qui consiste notamment à considérer chaque lecture et chaque tâche qui y est associée comme un défi de compréhension à relever et à accepter de s'y prêter volontiers).

À la lumière de ces résultats de recherches menées sur l'activité de lecture, il est possible de constater que cette dernière constitue un savoir complexe qui s'apprend (Dispy et Dumortier, 2008; Fayol, 2013; Fournier, 2007; Laplante, 2011; Perregaux, 1994). Aussi en est-il de même pour l'activité d'écriture¹⁸ (Blain et Lafontaine, 2010; Boudreau, 1995; Boyer, 1998; Cavanagh, 2014; Cavanagh et Blain, 2009; Deschênes, 1988; Fayol, 1997; Vigner, 2012).

¹⁸Il importe de préciser que l'activité d'écriture présente des difficultés de traitement plus grandes que celles de la lecture (Fayol, 2013; Fijalkow, 2003). Selon Fayol, la lecture exige de reconnaître les associations entre des séries de lettres et des formes verbales, alors que l'écriture impose une meilleure connaissance des formes orthographiques et une récupération plus rapide de ces connaissances que la lecture ne demande.

2.2 L'écriture

Si l'écriture a déjà été considérée comme seulement une transcription de l'oral, ce n'est plus le cas aujourd'hui (Barré-De Miniac, 2003; Fayol, 1997; Harris, 1993, Jaffré, 2004; Lahire, 1993; Schneuwly, 1995; Vygotski, 1985). En effet, Vygotski considère que l'écriture est une activité qui relève d'un niveau élevé d'abstraction et la qualifie même d'« algèbre du langage ». En effet, les recherches qui ont fait suite à celles de Vygotski à ce sujet ont su mettre en exergue le fait que l'écriture exige un niveau élevé d'abstraction, notamment parce qu'elle augmente la mémoire et favorise l'élaboration d'une réflexion abstraite et complexe ainsi que la construction de sens par la restructuration de la pensée (Dortier, 2007; Rosenblatt, 1988; Sévérac et Pfauwadel, 2007). Selon Baudry, Bessonnat, Laparra et Tourigny (1997), la réflexion s'éveille en présence de l'écriture en raison des transformations cognitives qu'elle engendre ainsi que des opérations mentales élaborées qu'elle suscite. En outre, tout comme la lecture, il est admis que l'écriture est à la fois un acte de communication (Charmeux, 1983) et une activité au cours de laquelle le scripteur construit un sens (Lebrun, 1998; Rosenblatt; Simard, 1995a).

Parce que les caractéristiques d'acte de communication et d'activité de construction de sens ont motivé notre décision de retenir la définition de la lecture de Reuter (1994, p. 4), il en est de même pour l'écriture. Ainsi, par écriture, nous entendons une « pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements et des opérations psychologiques, physiques et cognitives complexes visant à construire du sens dans la réalisation d'un écrit. » (Reuter, p. 4)

Comme nous l'avons énoncé précédemment, la pratique de la lecture fait fonction de catalyseur à l'apprentissage de l'écriture (Abdelilah-Bauer, 2008; Cunningham et Stanovich, 1997; Dionne, 2010; Guthrie, 2001; Smith, 1990). Toutefois, la lecture, qui favorise également la réussite scolaire, dans toutes les disciplines (Allan, Ellis et Pearson, 2005; Cox et Guthrie, 2001; Leleux, 2000; Merisuo-Storm, 2006; OCDE, 2011), se voit délaissée petit à petit par certains élèves au cours de la scolarité obligatoire (Gervais, 1997; McKenna, Kear et Ellsworth, 1995; Pennac, 1992; Strommen et Flowles Mates, 2004). Ceci peut expliquer le fait qu'un bon nombre d'étudiants éprouvent des difficultés rédactionnelles lorsqu'ils entament des études postsecondaires (Rivard, 2009). À ce sujet, Dionne (2010) a mené une étude auprès d'étudiants inscrits dans un programme de

formation à l'enseignement. Le groupe de participants se divisait en deux : les étudiants qui devaient suivre un cours d'appoint et les étudiants qui en étaient exemptés. Les résultats de son projet de recherche révèlent que la pratique de l'activité de lecture semble avoir un effet sur les compétences rédactionnelles des étudiants du postsecondaire. En effet, les participants à l'étude qui faisaient montre d'une compétence en écriture plus assurée, c'est-à-dire ceux qui avaient été exemptés du cours d'appoint (Dionne), lisaient davantage que les participants qui manifestaient une compétence à l'écriture plus fragile, soit les étudiants qui devaient suivre un cours d'appoint (Dionne). Les types de lecture dont il est question dans le cadre de cette étude étaient ceux qui permettent de lire pour le plaisir, comme les romans, les journaux et les magazines, lesquels relèvent davantage de textes dont la posture est esthétique que de ceux dont la posture est utilitaire, comme il est courant d'être utilisés en salle de classe. Par ailleurs, il ressort également de l'étude de Dionne que le groupe qui était constitué de participants qui démontraient de bonnes compétences en écriture et qui, par conséquent, étaient exemptés de suivre un cours d'appoint manifestaient une position plus esthétique qu'utilitaire envers la lecture. Pour leur part, les participants qui démontraient des compétences en écriture moins assurées et qui, par le fait même, devaient suivre un cours d'appoint, semblaient adopter davantage une posture plus utilitaire qu'esthétique envers la lecture.

À notre connaissance, Dabène (1987) semble être le premier chercheur à avoir exposé un modèle qui allie la lecture et l'écriture¹⁹, c'est-à-dire les deux composantes de l'écrit. Il s'agit du modèle de la compétence scripturale²⁰. La décision de Dabène d'allier la lecture et l'écriture dans un même modèle se voit appuyée par Rosenblatt (1998). En effet, cette dernière affirme que le lecteur et le scripteur suivent les mêmes processus de réflexion et mettent en pratique les mêmes habitudes linguistiques. En outre, selon Lebrun (1998), les habiletés langagières convoquées tant en lecture qu'en écriture sont similaires. Lebrun fait plus précisément référence aux habiletés linguistiques (qui se traduisent notamment par le développement du vocabulaire), aux habiletés cognitives (qui

¹⁹Selon la synthèse que Robine (1998) a publiée au sujet des recherches menées sur les liens entre la lecture et l'écriture, les premières datent du début des années 1970 et ont porté sur l'orthographe.

²⁰Nous avons choisi d'inscrire les informations relatives au modèle de la compétence scripturale de Dabène (1987) dans la partie traitant du concept de l'écriture même si l'adjectif « scriptural » renvoie à la fois aux activités de lecture et d'écriture (donc de l'écrit) parce que Dabène précise dans son ouvrage qu'il s'intéresse principalement à l'activité d'écriture.

sous-tendent, entre autres, le développement de la structuration conceptuelle ainsi que des capacités d'analyse et de synthèse), aux habiletés affectives (qui correspondent, à titre d'exemple, au rehaussement de la motivation et de l'intérêt) et aux habiletés expérientielles (qui s'apparentent à l'enrichissement des schémas). À ce sujet, Deschênes (1988, p. 75) précise que « la personne qui lit utilise des structures de connaissance qui facilitent sa compréhension comme la personne qui écrit puise dans les mêmes structures le matériel nécessaire à la production d'un message. » Ainsi, les informations sur le modèle de la compétence scripturale de Dabène, qui s'appliquent autant à l'activité de lecture qu'à celle de l'écriture, nous mènent au concept principal de notre thèse, soit celui de l'écrit.

2.3 L'écrit

Tout d'abord, il importe ici de souligner la complexité du vocable « écrit » et de le définir. Par « écrit », nous entendons les textes en réception et en production, c'est-à-dire les pratiques de lecture et d'écriture (Chartrand et Blaser, 2008; Fayol, 2013). Il est maintenant admis que la lecture et l'écriture sont des activités à la fois indissociables (Chartrand et Blaser; Dabène, 1987; Fortier, 1995; Rosenblatt, 1988), interactives (Bourque, 1991; Goody, 2007; Ivanič, 1998; Perregaux, 1994) et complémentaires (Brissaud et Jaffré, 2003; Jaffré, 2004; Reuter, 1994) qui soutiennent les différents apprentissages (Baudry, Bessonnat, Laparra et Tourigny, 1997). Jaffré précise que si elles sont employées séparément, la lecture et l'écriture ne sauraient tendre à construire une compétence scripturale homogène et complexe. En effet, les recherches ont montré que la lecture et l'écriture – lesquelles s'apprennent à notre époque simultanément (Brissaud et Jaffré; Bronckart, 1994; Chartier et Hébrard, 1998; Fayol; Fijalkow, 2003; Pierre, 2003) – s'appuient et se renforcent mutuellement (Giguère, Giasson et Simard, 2002). Par voie de conséquence, des liens entre l'habileté à lire et l'habileté à écrire ont été établis. D'une part, la lecture influe sur l'écriture (Bourque; Fijalkow) parce qu'elle peut aider le scripteur à trouver des idées, à enrichir son vocabulaire et son style ainsi qu'à s'approprier les structures textuelles (Fijalkow; Noël-Gaudreault, 1996). D'autre part, les activités d'écriture améliorent la lecture (Bourque; Fijalkow), peuvent favoriser la

compréhension du travail des auteurs et incitent à lire dans le but de repérer la façon dont les textes sont construits (Noël-Gaudreault).

Cette reconnaissance des liens indissociables²¹ entre la lecture et l'écriture a permis à Chartrand et Blaser (2008) d'élaborer le modèle du rapport à l'écrit. C'est de ce modèle que nous nous inspirons en grande partie dans notre étude.

2.4 Le modèle du rapport à l'écrit de Chartrand et Blaser (2008)

Dans le but de mieux comprendre le modèle du rapport à l'écrit de Chartrand et Blaser (2008), il convient d'exposer les modèles qui l'ont précédé. Le modèle de la compétence scripturale proposé par Dabène (1987), dont nous avons fait mention précédemment (voir le point 2.2), a d'abord inspiré le modèle du rapport à l'écriture de Barré-De Miniac (2000).

Barré-De Miniac (2008, p. 15) définit d'abord le rapport à l'écriture comme « des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages ». Elle décline le rapport à l'écriture en fonction des quatre dimensions suivantes : 1) l'investissement de l'écriture (l'intérêt affectif pour l'écriture, la quantité d'énergie déployée à l'écriture et les types d'écriture); 2) les opinions et les attitudes à l'égard de l'écriture (l'importance accordée à l'écriture dans la vie personnelle et dans la vie professionnelle); 3) les conceptions de l'écriture (à savoir si elle résulte du don ou de l'apprentissage); 4) le mode de verbalisation²² du processus d'écriture (façon de parler de l'écriture, de l'apprentissage de l'écriture et des pratiques d'écriture).

Chartrand et Blaser (2008) ont adapté le modèle du rapport à l'écriture de Barré-De Miniac (2000). D'abord, elles y ont inclus un élément qui n'apparaît pas dans le modèle original. Il s'agit du concept de lecture, qui s'ajoute au concept d'écriture pour alors devenir « l'écrit ». Chartrand et Blaser ont ajouté la lecture parce qu'elles

²¹Il est à noter que même si Chartrand et Blaser (2008) reconnaissent les nombreux points en commun entre la lecture et l'écriture, elles appuient les propos de Reuter (2004), selon lesquels ces deux activités se caractérisent également par le fait qu'elles sont activités à la fois cognitives et sociales distinctes.

²²Barré-De Miniac (2000) utilise également le terme « mode d'investissement » pour faire référence au « mode de verbalisation ».

considèrent que la lecture et l'écriture sont des éléments indissociables en raison de leurs liens étroits pendant toutes les années de scolarisation. Cet ajout a motivé leur décision de nommer « rapport à l'écrit » la notion qu'elles avaient adaptée du « rapport à l'écriture » de Barré-De Miniac. Ensuite, Chartrand et Blaser regroupent dans une seule dimension, soit la dimension praxéologique, les pratiques de lecture et d'écriture, le processus de lecture et d'écriture, le mode de verbalisation des activités procédurales concernant les pratiques de lecture et d'écriture ainsi que le moment et le temps investi dans ces deux activités. Chartrand et Blaser (p. 113) ont inscrit dans leur modèle du RÉ la dimension praxéologique pour y inclure les pratiques de la lecture et de l'écriture parce qu'elles les considèrent non pas comme de « simples manifestations ou émanations du RÉ », mais estiment plutôt qu' « elles contribuent à le forger ». En effet, selon la perspective de ces deux chercheuses, les pratiques sont une constituante du rapport à l'écrit et ne peuvent être reléguées au seul rang de manifestation (Chartrand et Prince; Chartrand et Prince, 2009), comme le suggère Barré-De Miniac (Chartrand et Blaser). Au sein de la dimension praxéologique, Chartrand et Blaser incluent le mode de verbalisation des procédures d'écriture, lequel constituait une dimension en tant que telle dans le modèle du rapport à l'écriture de Barré-De Miniac. De plus, Chartrand et Blaser ont privilégié la formulation suivante : l'activité métaprocédurale mise en œuvre et exprimée au moyen de la verbalisation.

Chartrand et Blaser (2008) ont alors défini le rapport à l'écrit comme une relation de sens et de signification entre un sujet singulier, à la fois culturel et social, et l'écrit (processus et produits), et ce, dans toutes ses dimensions. Elles l'ont présenté selon les quatre dimensions suivantes : 1) la dimension affective (sentiments, émotions et temps investi : la personne aime-t-elle lire ou non, trouve-t-elle facile ou difficile d'écrire?, etc.); 2) la dimension axiologique (valeurs associées à l'écriture : la personne estime-t-elle plus ou moins important de maîtriser les pratiques de lecture et d'écriture?, etc.); 3) la dimension conceptuelle²³ (conceptions, représentations et idées de la personne à l'égard de l'écrit : la personne pense-t-elle que le fait de bien rédiger un texte relève du don ou de l'apprentissage?, etc.); 4) la dimension praxéologique (pratiques de lecture et d'écriture, activité métaprocédurale mise en œuvre et exprimée au moyen de la

²³La dimension conceptuelle est également appelée dimension idéale (Chartrand et Blaser, 2008).

verbalisation ainsi que le moment et le temps investi dans ces activités : quel genre de textes la personne lit ou rédige, comment s'y prend-elle lorsqu'elle rédige un texte, fait-elle un plan, révise-t-elle son texte?, etc.).

Le Tableau 1 se veut une comparaison du modèle du rapport à l'écriture (Ré)²⁴ de Barré-De Miniac (2000) et de celui du rapport à l'écrit (RÉ) de Chartrand et Blaser (2008). Il permet de constater les similitudes et les divergences suivantes.

La première dimension du Ré, soit l'investissement de l'écriture (force et type de l'investissement) (Barré-De Miniac, 2000) se répartit entre les dimensions affective et praxéologique du RÉ (Chartrand et Blaser, 2008). La deuxième dimension du Ré, soit les opinions et les attitudes sur l'activité d'écriture et de son apprentissage (Barré-De Miniac) se répartit entre les dimensions affective et axiologique du RÉ (Chartrand et Blaser). La troisième dimension du Ré, soit les conceptions de l'activité d'écriture et de son apprentissage, correspond à la dimension conceptuelle du RÉ (Chartrand et Blaser). La quatrième dimension du Ré, soit les modes de verbalisation des procédures d'écriture (Barré-De Miniac), se voit intégrée dans la dimension praxéologique du RÉ (Chartrand et Blaser).

²⁴Dorénavant, à l'instar de Chartrand et Blaser (2008), nous utiliserons « Ré » pour faire référence au « rapport à l'écriture » (Barré-De Miniac, 2000) et « RÉ » pour faire référence au « rapport à l'écrit » (Chartrand et Blaser).

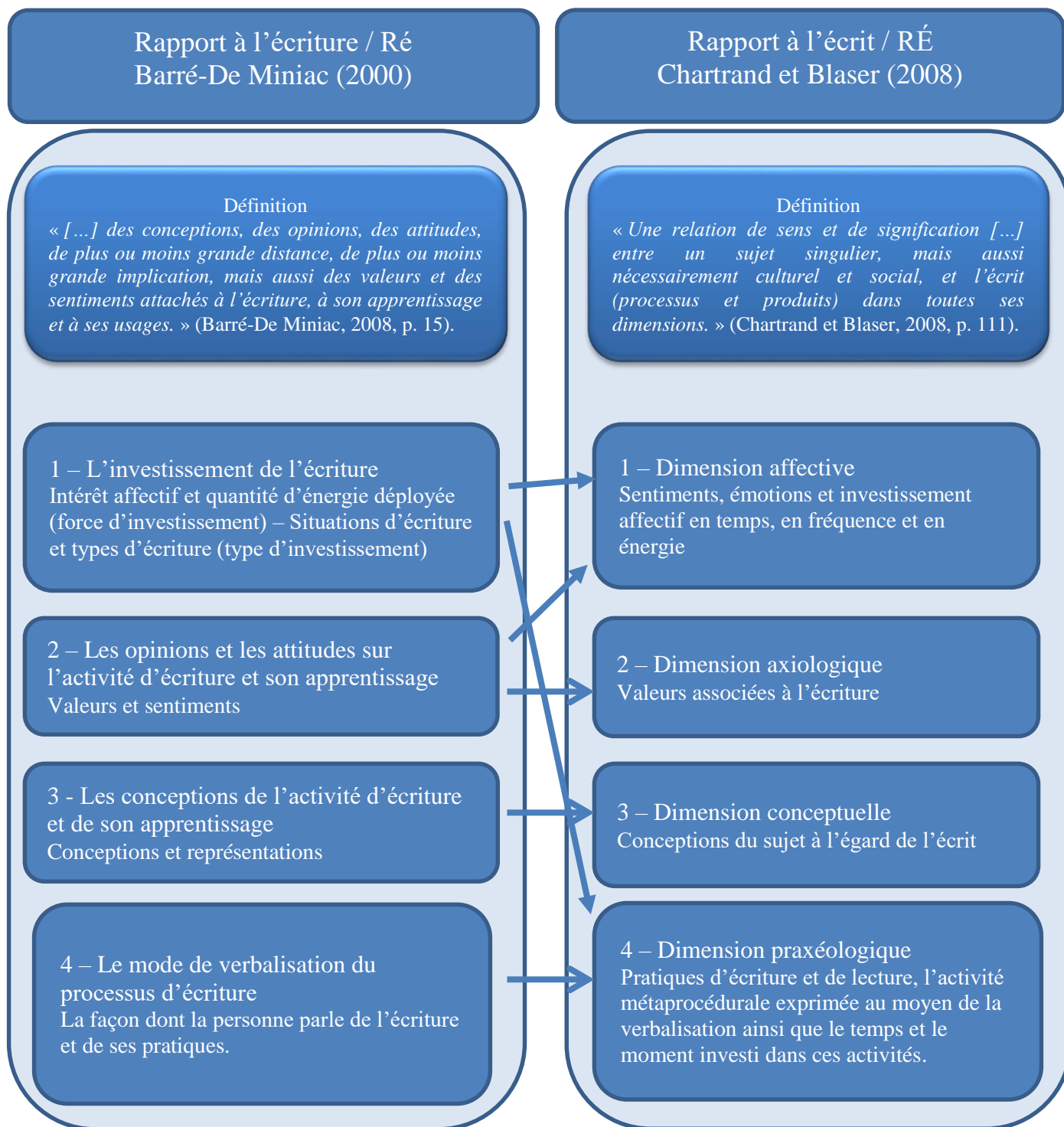
2.5 Adaptation du modèle du Ré de Barré-De Miniac (2000) et de celui du RÉ de Chartrand et Blaser (2008)

De par la comparaison établie du modèle du Ré de Barré-De Miniac (2000) avec celui du RÉ de Chartrand et Blaser (2008), nous sommes à même de savoir où nous nous situons par rapport à ces deux modèles. Ainsi, pour les besoins de notre étude, nous avons repris en grande partie le modèle du RÉ de Chartrand et Blaser et nous lui avons incorporé un aspect du modèle du Ré de Barré-De Miniac.

En effet, au modèle du RÉ de Chartrand et Blaser (2008), nous avons attribué le « mode de verbalisation » non seulement à la dimension praxéologique, mais à toutes les dimensions du modèle adapté, étant donné que les participants à l'étude sont appelés à verbaliser leurs réflexions concernant les quatre dimensions du RÉ. Cette prise de position s'explique par le fait que nous retenons la définition que donne Barré-De Miniac (2000) du mode de verbalisation, à savoir qu'il s'agit de la façon dont les sujets parlent de l'écriture, de l'apprentissage de celle-ci et de ses pratiques.

À cette définition adaptée du mode de verbalisation, nous ajoutons, d'une part, le concept de lecture et, d'autre part, les activités métaprocédurales qui représentent l'élément central de la définition du mode de verbalisation de Chartrand et Blaser (2008). Ainsi, dans le cadre de la présente étude, nous définissons le « mode de verbalisation » comme la façon dont les étudiants parlent des activités de lecture et d'écriture, de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, des pratiques de lecture et d'écriture ainsi que des activités métaprocédurales qu'ils mettent en œuvre au cours d'une activité de lecture ou d'écriture et qu'ils expriment au moyen de la verbalisation. Nous jugeons opportun d'inclure la verbalisation dans le cadre de notre étude parce que nous appuyons les propos de Laplaza (1997, p. 52), selon lesquels la verbalisation consiste en un reflet des pratiques, et ce qui est verbalisé s'inscrit dans le « vécu de l'écriture », lequel est construit à la fois scolairement et socialement.

Tableau 1 Comparaison du modèle du rapport à l'écriture (Ré) de Barré-De Miniac (2000) et de celui du rapport à l'écrit (RÉ) de Chartrand et Blaser (2008)



La Figure 1 permet de constater que le RÉ adapté, utilisé dans le cadre de la présente étude, est un outil heuristique à la fois multidimensionnel et interactif parce que les quatre dimensions peuvent influencer les unes sur les autres²⁵. Les flèches figurant dans le modèle illustrent l'interaction des dimensions.

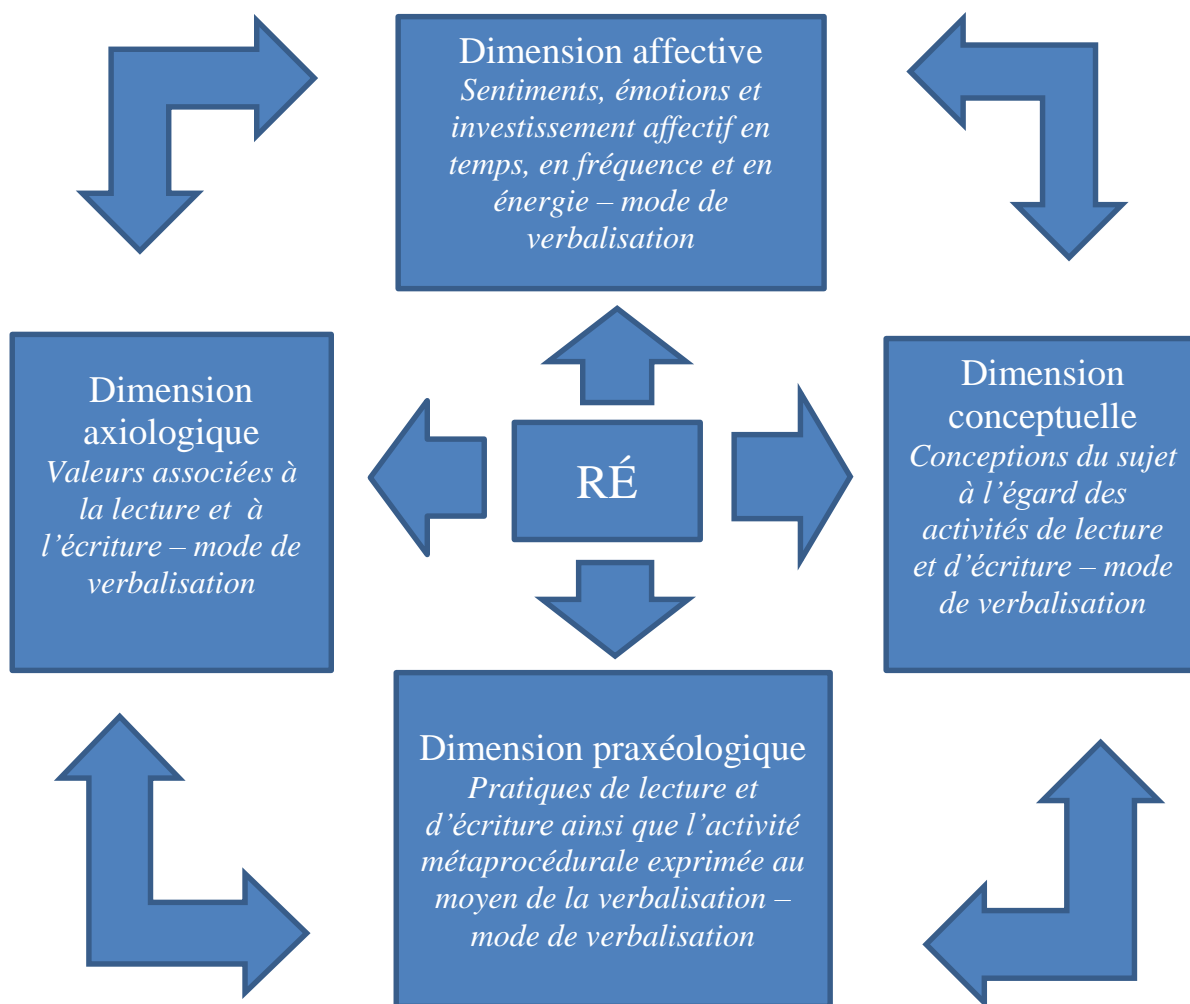


Figure 1 Modèle adapté, inspiré du modèle du Ré de Barré-De Miniac (2000) et de celui du RÉ de Chartrand et Blaser (2008)

²⁵Selon Barré-De Miniac (2000), le RÉ est fait de multiples facteurs imbriqués et ne peut être envisagé comme un enchaînement successif de causes et d'effets, mais doit plutôt être reconnu comme un lieu d'interactions complexes et évolutives entre des facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques.

Afin de mettre en lumière le caractère multidimensionnel et interactif du modèle adapté, voici un exemple fictif de ce qu'un étudiant pourrait formuler à propos de son RÉ : « Je n'aime pas écrire en français parce que je n'ai pas ce talent. Quand je dois écrire un texte, je le fais en un jet sans perdre de temps à faire un plan. De toute façon, je veux devenir ingénieur. Ce que j'aurai à écrire dans mon travail sera très limité. » Cet exemple est illustré dans la Figure 2 suivante :

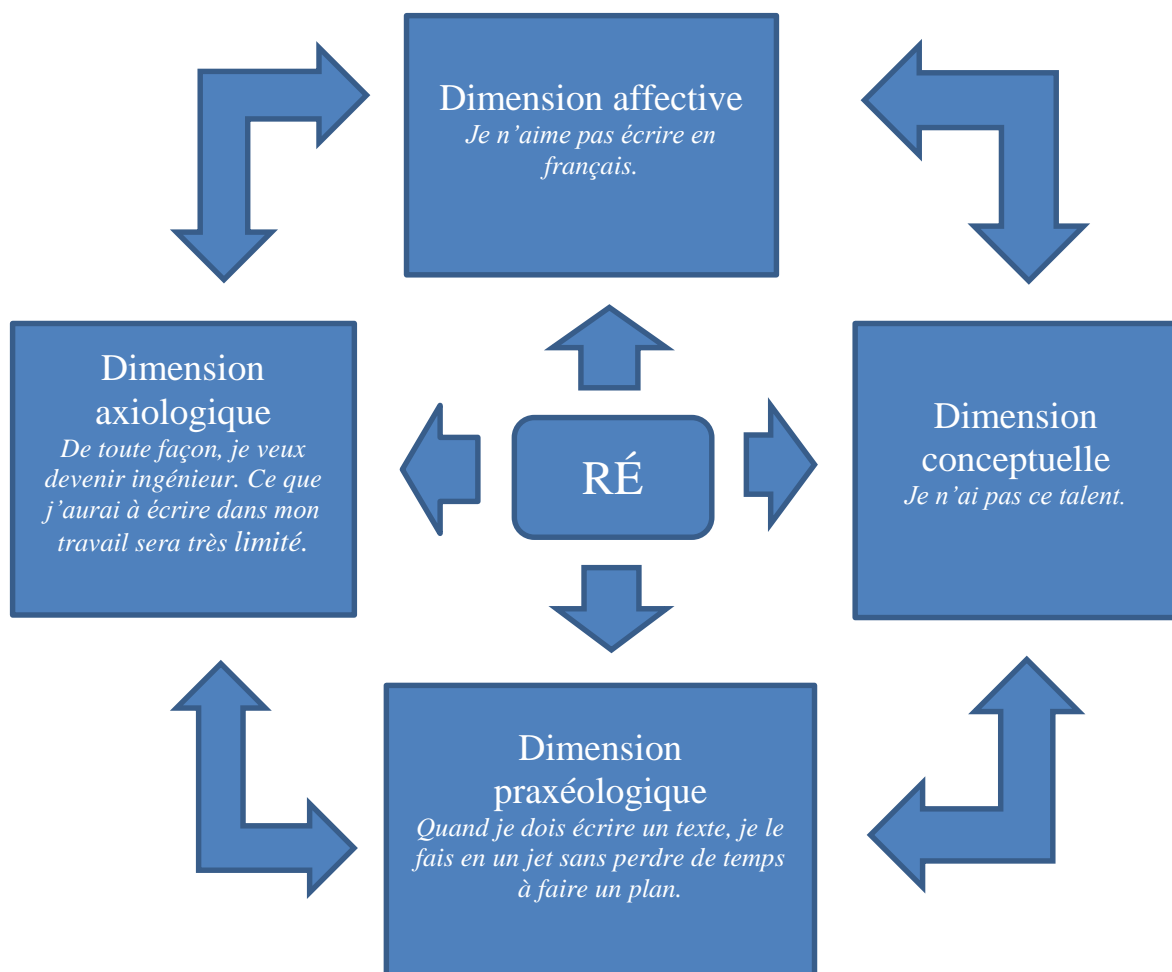


Figure 2 Modèle adapté du RÉ dans lequel figure un exemple représentant le caractère à la fois multidimensionnel et interactif du RÉ (Chartrand et Blaser, 2008)

Dans cet exemple fictif, toutes les dimensions du RÉ sont représentées dans le cadre d'un même énoncé. Nous pouvons classer chacun des commentaires formulés par l'étudiant, comme suit : 1. Le passage « Je n'aime pas écrire en français » s'inscrit dans la dimension affective parce l'inclination d'une personne par rapport à l'activité d'écriture influe sur son rapport à l'écrit; 2. Le passage « Je n'ai pas ce talent » s'inscrit dans la dimension conceptuelle parce qu'il s'agit d'une conception concernant l'activité d'écriture et que les conceptions influent sur le rapport à l'écrit; 3. Le passage « Quand je dois écrire un texte, je le fais en un jet sans perdre de temps à faire un plan » s'inscrit dans la dimension praxéologique parce que les activités de lecture et d'écriture qu'exerce une personne et la façon dont elle les exerce influent sur son rapport à l'écrit; 4. Le passage « De toute façon, je veux devenir ingénieur. Ce que j'aurai à écrire dans mon travail sera très limité. » s'inscrit dans la dimension axiologique parce que l'importance qu'une personne accorde aux activités de lecture et d'écriture influe sur son rapport à l'écrit.

Si Chartrand et Blaser (2008) définissent le RÉ comme une relation de sens et de signification entre un sujet singulier à la fois culturel et social, c'est que l'environnement dans lequel évolue une personne influe sur la relation que cette dernière développe avec l'écrit. Suivant cette logique, les caractéristiques communes susceptibles d'être relevées en matière de RÉ chez les étudiants pourraient être différentes selon qu'ils évoluent en milieu francophone majoritaire ou minoritaire. C'est de ce thème dont il sera maintenant question.

2.6 Le rapport à l'écrit des étudiants francophones

Le fait de vivre en milieu francophone majoritaire ou minoritaire influe sur le RÉ, car les référents ne sont pas les mêmes dans l'un et l'autre de ces milieux. À titre d'exemple, au Canada, alors que les personnes en milieu francophone majoritaire sont exposées à de l'affichage presque exclusivement en français et à très peu d'affichage en anglais, c'est la situation contraire qui s'observe en milieu francophone minoritaire. Dans le but d'approfondir les questions du RÉ dans les deux types de milieux, nous exposons maintenant des thèmes de recherche qui ont porté sur le RÉ d'étudiants vivant en milieu

francophone majoritaire (en France et au Québec) et minoritaire (dans l'ensemble du Canada, à l'exception du Québec).

Des études menées auprès d'étudiants en milieu francophone majoritaire ont notamment porté sur la production de textes (Fortier, 1998; Fortier et Préfontaine, 1994), sur les effets d'une activité de réécriture sur l'apprentissage de l'écriture et le développement du RÉ chez des étudiants collégiaux (Falardeau et Grégoire, 2006), sur les procédés d'écriture mis en œuvre lorsque les étudiants prennent des notes pendant les cours magistraux et lorsque ces derniers rédigent des dissertations (Erlich et Lucciardi, 2004), sur la prise de conscience des compétences en matière d'écriture pour amener les étudiants à s'engager dans l'exercice de réécriture et les amener à devenir exigeants par rapport aux textes qu'ils rédigent (Lafont-Terranova, 2008).

En milieu francophone minoritaire canadien, la plupart des études ont été menées aux paliers élémentaire et secondaire (Labrie, 2007, Pilote et Magnan, 2008). Pour ce qui est des recherches menées au palier postsecondaire (Churchill, Frenette et Quazi, 1985), on retrouve des études sur les aspirations et les orientations professionnelles des élèves du secondaire (Allard, Rodrigue et Deveau, 2009a; 2009b), le choix d'un établissement postsecondaire (Bouchard, 2010), l'offre de services – plus précisément sur le nombre d'établissements postsecondaires (Frenette et Quazi, 1996), sur les transitions du secondaire au postsecondaire (Lamoureux, 2007, 2010, 2011; Samson, 2014), sur la construction identitaire (Pilote et Magnan, 2012) et sur l'identité linguistique (Magnan, 2013; Pilote et Magnan). Concernant les études menées en milieu francophone minoritaire sur le RÉ, nous n'avons relevé que celle de Dionne (2010). Cette étude porte sur le rapport à la lecture d'étudiants francophones universitaires inscrits dans un programme de formation à l'enseignement. En effet, les études menées en milieu francophone minoritaire se sont davantage penchées sur l'identité, thème central des recherches portant sur les questions linguistiques (Magnan; Pilote et Magnan). Néanmoins, dans le concept d'identité s'inscrit celui des représentations (Boudreau et Dubois, 2004), lesquelles se voient incluses dans la dimension conceptuelle du RÉ. De plus, certaines de ces recherches ont relevé l'insécurité linguistique à l'oral et à l'écrit dont les étudiants sont susceptibles de souffrir lorsqu'ils entreprennent leurs études

postsecondaires (Lamoureux, 2007; Lamoureux et coll., 2013; Lamoureux et coll., 2014) ou, même lorsqu'ils font des études de deuxième ou de troisième cycle (Desabrais, 2013).

Les francophones qui vivent en milieu francophone minoritaire sont susceptibles d'être exposés plus souvent à l'anglais qu'au français – notamment au sein de la famille et dans les lieux publics. Par voie de conséquence, le bilinguisme est une réalité quotidienne dans ces communautés (Duquette, 2011). Au Canada, ce sont les groupes francophones vivant en milieu francophone minoritaire qui affichent les taux de bilinguisme les plus élevés (Gouvernement du Canada, 2013b). Par ailleurs, cette situation n'est pas exclusive au Canada. À l'échelle mondiale, il ressort que les groupes minoritaires sont souvent bilingues, alors que les groupes majoritaires sont le plus souvent formés de personnes unilingues parce ces dernières ne ressentent pas la nécessité d'apprendre les langues de la minorité ou des minorités pour bien fonctionner en société (Calvet, 1999). Étant donné que dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons aux étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire, nous traitons maintenant de deux réalités sociolinguistiques plus présentes en milieu minoritaire qu'en milieu majoritaire, soit le bilinguisme et l'(in)sécurité linguistique, lesquelles peuvent avoir une influence sur le RÉ des francophones vivant en milieu minoritaire.

2.6.1 Le bilinguisme

Différentes définitions du bilinguisme ont été proposées par les chercheurs (Baetens Beardsmore, 1986; Balkan, 1970; Bloomfield, 1970; Jardel, 1979; Lüdi et Py, 2003; Macnamara, 1967). De ces définitions, nous retenons celles se trouvant aux extrémités du « continuum » des compétences à posséder pour considérer une personne bilingue (Hamers et Blanc, 1983, p. 122). Notre objectif est de montrer divers points de vue relativement au concept de bilinguisme qui sont susceptibles d'influer sur les représentations des citoyens. Selon Macnamara, un locuteur peut se considérer comme bilingue s'il possède des compétences langagières au moins minimales dans l'une ou l'autre des quatre habiletés linguistiques (compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite). Pour sa part, Bloomfield considère comme

bilingue une personne qui possède des compétences approfondies dans deux langues, et ce, de même niveau qu'un locuteur natif.

Les recherches menées depuis une quarantaine d'années ont permis de mettre au jour des avantages non négligeables attribuables au bilinguisme et qui, de surcroît, s'avèrent favorables à l'apprentissage des langues ainsi qu'à la réussite scolaire en général et à l'épanouissement social (Cummins, 2005). À titre d'exemple, les personnes bilingues auraient une pensée plus créative, plus flexible et plus ouverte que celle des locuteurs monolingues (Balkan, 1970; Perregaux, 1994), démontreraient une capacité de réflexion sur la langue par le fait qu'elles seraient mieux à même de différencier plus précocement le signifiant du signifié (Perregaux) et manifesteraient des attitudes moins tranchées vis-à-vis des personnes appartenant à d'autres cultures (Perregaux).

C'est dans les années 1960 que les chercheurs ont commencé à s'intéresser à la fonction sociale du langage et à la situation particulière des locuteurs bilingues (Perregaux, 1994). Lüdi et Py (2003) ont proposé une définition du bilinguisme qui s'inscrit dans une dimension sociale selon laquelle le bilinguisme est l'habileté d'une personne à utiliser ici et maintenant deux langues comme moyens de communication dans la plupart des situations et à passer de l'une à l'autre si possible et si nécessaire, et ce, même si les compétences dans les deux langues ne sont pas de même niveau. Lüdi et Py ont également ajouté une dimension culturelle à leur définition du bilinguisme, selon laquelle le locuteur bilingue met en relation deux mondes, deux cultures articulées autour de la langue première et de l'autre langue.

À la suite des recherches menées sur les locuteurs bilingues s'en sont suivies, dans les années 1980, des études sur le fonctionnement des personnes et des communautés bilingues. Ainsi, à compter de cette période, plus de recherches ont été menées dans le but d'analyser le phénomène du bilinguisme en considérant l'élève comme un « bilingue en devenir » (Py, 1997). Dans le cas des francophones en milieu minoritaire, il ressort des études menées que, parce que leur « parler bilingue » est soumis à des jugements de valeur lorsqu'il fait l'objet de comparaison avec le « parler monolingue » des francophones monolingues, ils sont plus enclins à souffrir d'insécurité linguistique (Perregaux, 2004).

2.6.2 L'(in)sécurité linguistique

Labov (1976) a mis en exergue la nature sociologique du concept d'(in)sécurité linguistique. Selon lui, l'insécurité linguistique peut se traduire par une très grande variation stylistique, de profondes fluctuations au sein d'un contexte donné, un effort conscient de correction ou, encore, des réactions fortement négatives envers sa propre façon de parler. Selon Kasoro Tumbwe (1998), le sentiment d'insécurité linguistique se manifeste, chez la personne qui en souffre, par un trouble, une gêne, un doute ou un découragement devant le fait de devoir parler ou écrire correctement la langue. Depuis les années 1960, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'insécurité linguistique en milieu francophone (Bretegnier et Ledegen, 1998). En outre, au fil des ans, les chercheurs européens et canadiens se seraient davantage intéressés à l'(in)sécurité linguistique que ne l'auraient fait les chercheurs américains (Gueunier, 1998). Les recherches menées ont tenté de déterminer les causes et les conséquences de l'(in)sécurité linguistique (Bretegnier et Ledegen).

Les premières recherches sur l'(in)sécurité linguistique ont porté sur l'oral. À titre d'exemple, Labov (1976) a comparé les façons de parler de locuteurs de différentes classes sociales à New York. Dabène (1987), pour sa part, s'est intéressé à l'(in)sécurité linguistique à l'écrit, également connue sous l'appellation d'(in)sécurité scripturale²⁶. Selon ce chercheur, ce type d'insécurité linguistique se manifeste chez une personne dont les représentations sur les activités de lecture et d'écriture sont contradictoires et qui présentent des pratiques de lecture et d'écriture mal assurées (Dabène, 1995). Dabène précise que tous les scripteurs, qu'ils soient débutants ou experts, sont susceptibles de souffrir d'insécurité à l'écrit à un moment ou à un autre dans leur vie parce que différentes exigences caractérisent chaque ordre d'enseignement et que chaque domaine de spécialisation impose ses propres genres écrits (Lampron et Blaser, 2012; Lebel, 2011). Selon Buisson-Buellet (2010), les scripteurs aux prises avec ce type d'insécurité en viennent à éviter et même à rejeter ce type d'activité ainsi que toutes les situations qui supposent l'écriture. Par ailleurs, plus précisément dans le monde scolaire, Francard

²⁶Pour les besoins de la présente étude, nous choisissons de poursuivre avec l'appellation « (in)sécurité linguistique à l'écrit » pour faire correspondre la terminologie à celle de notre modèle adapté.

(1989) souligne le fait que la grande importance accordée à l'écrit, et particulièrement à la grammaire, accentue les manifestations du sentiment d'insécurité linguistique à l'écrit.

En milieu francophone minoritaire canadien, Gérin-Lajoie et Labrie (1999) décrivent l'insécurité linguistique comme la prise de conscience qu'il existe une norme exogène, soit une norme associée à une autre région que celle du locuteur, et qui serait considérée comme supérieure par rapport à la variété linguistique de la région dans laquelle vit le locuteur. Cette définition de l'insécurité linguistique de Gérin-Lajoie et Labrie pourrait faire référence autant à l'insécurité linguistique à l'oral qu'à l'insécurité linguistique à l'écrit. Pour sa part, Desabrais (2013) affirme que l'insécurité linguistique à l'écrit pourrait influencer sur la compétence à l'écrit (l'insécurité linguistique serait alors une cause) ou, encore, qu'une compétence à l'écrit moins assurée pourrait engendrer une insécurité linguistique à l'écrit (l'insécurité linguistique serait alors une conséquence).

Comme nous l'avons souligné précédemment, le RÉ d'une personne est tributaire, entre autres, du milieu social dans lequel elle évolue. Nous avons vu que le bilinguisme est une réalité quotidienne avec laquelle les personnes qui vivent en milieu francophone minoritaire doivent composer et que l'insécurité linguistique constitue un sentiment ressenti plus souvent par les personnes vivant en milieu linguistique minoritaire qu'en milieu linguistique majoritaire (Calvet, 1999). Pour ces raisons, il importe de tenir compte dans notre étude de ces deux réalités sociolinguistiques.

Il importe de s'intéresser à la population étudiante francophone issue d'un milieu francophone minoritaire pour les trois raisons suivantes. D'abord, il est opportun de mener des études sur le RÉ de ces étudiants parce que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne se termine pas à la fin de la scolarité obligatoire, mais s'inscrit plutôt sur un continuum qui se poursuit tout au long de la vie (Fortin, 1998; Heller, 1998; Lebel, 2011). Ensuite, il convient de mener des études auprès d'étudiants issus de milieux francophones minoritaires parce que l'environnement bilingue où ils vivent influe sur les représentations qu'ils se font des langues et de leurs pratiques de la lecture et de l'écriture. Enfin, en raison du manque de connaissances sur le RÉ des étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire, il convient de mener des études au niveau postsecondaire parce que les recherches portent actuellement davantage sur les paliers élémentaire et secondaire (Pilote et Magnan, 2012). En effet, à

notre connaissance, aucune étude ne porte sur la description du RÉ global en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires évoluant en milieu francophone minoritaire. De plus, étant donné que « [l]'écrit, à l'école et hors de l'école, est un vecteur important du développement psychologique, affectif, social, cognitif et linguistique » (Bucheton, 1997c, p. 28), nous nous intéressons à ce qui se passe en contexte scolaire (pour les cours) et en contexte hors scolaire (en dehors des cours), chaque fois qu'il sera possible de le faire. Certaines questions ont porté sur la vie personnelle et la vie professionnelle. Ces dernières s'inscrivent dans le contexte hors scolaire.

2.7 Objectif de la recherche

Ainsi, comme objectif général, notre projet de recherche cible les caractéristiques du RÉ d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire,

Plus précisément, nos objectifs spécifiques sont les suivants :

- décrire la dimension affective du RÉ dans le cadre des cours et en dehors des cours, en français et en anglais;
- décrire la dimension axiologique du RÉ dans le cadre de la vie personnelle et de la vie professionnelle, en français et en anglais;
- décrire la dimension conceptuelle du RÉ dans le cadre des cours et en dehors des cours, en français et en anglais;
- décrire la dimension praxéologique du RÉ dans le cadre des cours et en dehors des cours, en français et en anglais.

Nous relèverons également les marques d'insécurité linguistique à l'écrit en français et en anglais, tout en faisant mention des dimensions dans laquelle elles se sont manifestées dans les propos des participants à notre étude.

Chapitre 3 Méthodologie

Dans le présent chapitre, nous traitons d'abord du type de recherche employé ainsi que du projet pilote que nous avons mené. Ensuite, nous présentons le profil des participants retenus pour cette étude. Puis, nous poursuivons avec les instruments auxquels nous avons eu recours pour la cueillette de données et la procédure que nous avons suivie pour l'utilisation de chacun de ces instruments. Enfin, nous faisons état des informations relatives à l'analyse des données.

3.1 Type de recherche

Cette étude qualitative (Cresswell, 2012; Fortin, Côté et Vissandjée, 1996; Karsenti et Demers, 2011; Patton, 1990) s'inscrit dans le courant épistémologique interprétatif (Savoie-Zajc, 2011) parce que nous décrivons et tentons de comprendre le RÉ en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire. Pour ce faire, nous tenons compte, entre autres, du milieu majoritairement anglophone dans lequel vivent ces étudiants.

Nous employons l'étude de cas (Duhamel et Fortin, 1996; Karsenti et Demers, 2011), méthode couramment utilisée dans le domaine de l'éducation (Colin, Lavoie, Delisle, Montreuil et Payette, 1992; Karsenti et Demers), parce qu'elle permet de dépeindre certaines caractéristiques d'un groupe d'individus sélectionné de façon non aléatoire pour ensuite fournir une interprétation exhaustive des données et de mieux saisir les causes et les conséquences de différentes situations (Roy, 1998). Parmi les différents types d'étude de cas (Duhamel et Fortin; Karsenti et Demers), nous retenons l'étude multicas, laquelle permet de relever les convergences et les divergences entre plusieurs cas ainsi que les particularités propres à chacun d'entre eux (Yin, 2009).

3.2 Projet pilote

Nous avons mené un projet pilote après avoir reçu le certificat d'approbation déontologique. Ce projet pilote avait pour but de simuler le projet de recherche de façon réduite, de peaufiner les instruments et d'ajuster la méthodologie du projet. Trois étudiantes dont le profil ressemblait à celui des participantes à notre étude se sont portées

volontaires pour vérifier la clarté des questions figurant dans le questionnaire écrit et dans l'entretien individuel semi-dirigé. Il s'agissait d'étudiantes de premier cycle qui ne participaient pas à notre étude, mais qui répondaient aux critères d'admissibilité – à l'exception du dernier, parce qu'elles n'avaient pas suivi le cours de perfectionnement du français écrit. De par cette simulation, nous avons suivi le conseil de Boudreault et Cadieux (2011, p. 167), selon lequel il convient de soumettre le questionnaire écrit et le guide d'entretien à un échantillon restreint de personnes afin de le « peaufiner » avant de le proposer aux participants de la recherche. Comme les étudiantes participant à la simulation n'avaient pas suivi le cours de perfectionnement du français écrit, nous ne leur avons pas posé de questions relativement à ce cours. Après chacune des séances, nous avons modifié dans le questionnaire écrit et le guide d'entretien les questions qui avaient fait l'objet de commentaires de la part des étudiantes.

3.3 Participants

Nous exposons ici le profil des participants à notre étude. Nous passons d'abord en revue les critères d'admissibilité auxquels les étudiants devaient satisfaire pour être en mesure de participer à la présente étude. Ensuite, nous présentons les principales étapes que nous avons suivies dans le cadre du recrutement des participants. Enfin, nous brosons un tableau des milieux social, scolaire et familial des participants.

3.3.1 Critères d'admissibilité

La sélection des participants était intentionnelle parce que nous avons établi des critères auxquels un étudiant devait satisfaire pour pouvoir participer à notre étude (Cresswell, 2012; Savoie-Zajc, 2011). Pour obtenir un groupe le plus homogène possible, nous avons adopté les critères suivants : 1) être issu d'un milieu francophone minoritaire au Canada; 2) avoir fréquenté une école de langue française à l'élémentaire ou au secondaire, ou à ces deux paliers d'enseignement, au Canada; 3) être inscrit dans un programme de langue française à l'université bilingue de l'est de l'Ontario où se faisait le recrutement; 4) n'employer régulièrement que le français et l'anglais; 5) avoir suivi, sur une base volontaire, le cours de perfectionnement du français écrit à l'automne 2014.

Concernant le cours de perfectionnement du français écrit, ce dernier constitue un projet pilote qui a été mis en œuvre en 2012-2013 à l'intention d'étudiants universitaires de première année provenant d'un milieu francophone minoritaire au Canada et qui sont inscrits dans un programme de langue française à la Faculté des arts et des sciences sociales dans l'université bilingue de l'est de l'Ontario (Lamoureux et coll., 2014). Les cohortes qui les avaient précédés avaient demandé de pouvoir suivre un cours susceptible de pallier les difficultés en français écrit qu'ils éprouvaient dans le cadre de leurs études universitaires²⁷. Il importe de souligner que les étudiants qui ont soumis cette demande avaient réussi le cours de français de la 12^e année du système scolaire ontarien (palier secondaire) – ou son équivalent, lequel constitue un préalable pour l'admission à des études universitaires en français (Lamoureux, Diaz, Malette, Mercier, Daoust, Bourdages, Turner et Cotnam-Kappel, 2013).

3.3.2 Recrutement

Après l'obtention du certificat d'approbation déontologique, nous avons présenté notre projet de recherche aux deux groupes qui suivaient le cours de perfectionnement du français écrit à l'automne 2014. À la fin de notre présentation, nous avons invité les étudiants à remplir une demande de participation sur lequel ils devaient indiquer s'ils acceptaient ou non de participer à notre étude (Annexe A). Parmi les 27 étudiants faisant partie de ces deux groupes, 13 étudiantes ont accepté l'invitation. Nous avons ensuite communiqué avec ces étudiantes par courriel pour leur proposer un moment de rencontre.

Parmi les 13 étudiantes qui ont manifesté un intérêt à participer à notre projet de recherche, une d'entre elles s'est désistée. Nous avons donc recueilli des données auprès de 12 participantes. De ces 12 participantes, nous avons utilisé les données de sept d'entre elles parce que ces dernières répondaient aux cinq critères d'admissibilité établis pour participer à la présente étude, que nous avons définis précédemment (voir le point 3.3.1). La cueillette de données a commencé en décembre 2014 et s'est terminée en février 2015.

²⁷Lorsqu'il est question de ce cours, nous employons l'appellation « cours de perfectionnement du français écrit ». Pour de plus amples renseignements sur ce cours, veuillez consulter l'Annexe I – Cours de perfectionnement du français écrit.

3.3.3 Description

Afin d'assurer l'anonymat des participantes, nous avons pris soin de remplacer leur nom par un pseudonyme et de ne divulguer que des informations d'ordre social, scolaire et familial qui permettent de décrire le contexte des participantes sans pouvoir les identifier.

Des sept participantes à l'étude, cinq sont originaires de l'Ontario (Caroline, Kathleen, Jennie, Roseline, Valérie), une vient du Manitoba (Joannie) et une, du Nouveau-Brunswick (Érika). Les sept participantes sont des étudiantes âgées de 17 à 23 ans qui répondent toutes aux critères d'admissibilité.

Voici un tableau présentant quelques informations d'ordres social, scolaire et familial pour chacune des participantes à l'étude. Pour de plus amples renseignements sur chacune d'entre elles, veuillez consulter l'Annexe H – Profil détaillé des participantes.

Tableau 2 Informations d'ordres social, scolaire et familial pour chacune des participantes à l'étude

Nom de la participante	Informations d'ordres social, scolaire et familial
Caroline	Caroline est née et a grandi dans une ville située au nord-est de l'Ontario, là où 30 % de la population est francophone, ce qui correspond à un peu plus de 3 000 résidants. Chez elle, toutes les conversations se passent en français. À l'élémentaire, elle a fréquenté une école de langue française dans une région où 24 % de la population est francophone, ce qui correspond à environ 8 000 résidants. Au secondaire, elle a fréquenté une école de langue française dans la ville où elle est née et où elle a grandi.
Érika	Érika est née et a grandi dans une ville située au nord du Nouveau-Brunswick qui compte un peu plus de 50 % de francophones et dont la population francophone s'élève à près de 4 000 résidants. Ses deux parents sont francophones. Elle a une sœur cadette avec qui elle parle en français. À l'élémentaire, elle a fréquenté une école de langue française dans une ville située au nord du Nouveau-Brunswick qui compte près de 75 % de francophones et dont la population francophone s'élève à moins de 1 000 résidants. Au secondaire, elle a fréquenté une école de langue française dans la ville où elle est née et où elle a grandi.
Jennie	Jennie est née et a grandi dans une municipalité située au nord-est de l'Ontario qui compte environ 25 % de francophones et dont la population francophone s'élève à environ 20 000 résidants. Ses parents sont francophones et ont tous les deux fréquenté une école de langue française à l'élémentaire et au secondaire. Elle a une sœur aînée avec qui elle parle en français. À l'élémentaire et au

	secondaire, Jennie a fréquenté une école de langue française dans la ville où elle est née et où elle a grandi.
Joannie	Joannie est née au Manitoba, dans une ville de taille moyenne, dont la population francophone représente 4 % de la population, soit un peu plus de 25 000 résidents francophones. Ses deux parents ont fréquenté des écoles de langue française. Elle vient d'une famille exogame. Son père parle plus souvent en français; sa mère parle plus souvent en anglais. Elle a une demi-sœur qui est de 14 ans son aînée et avec qui elle parle en anglais. Les deux parents de sa demi-sœur sont anglophones. Elles ont la même mère, qui est anglophone. Selon Joannie, sa demi-sœur est plus à l'aise de parler en anglais parce que ses deux parents sont anglophones. Joannie précise que sa demi-sœur a fréquenté une école de langue française à l'élémentaire et au secondaire. Joannie a elle aussi fréquenté une école de langue française à l'élémentaire et au secondaire au Manitoba, plus précisément dans une petite localité dont la population est majoritairement francophone et qui compte près de 60 % de francophones, ce qui correspond environ à 500 résidents.
Kathleen	Kathleen est née dans une ville située au sud-ouest de l'Ontario qui compte un peu moins de 20 % de francophones et dont la population francophone s'élève à environ 135 000 résidents. Ses parents sont francophones et bilingues. Lorsqu'elle discute avec ses parents ainsi qu'avec ses sœurs âgées de 12, de 16 et de 17 ans, Kathleen passe d'une langue à l'autre (alternance codique français-anglais). Elle parle en français avec son frère, âgé de 12 ans, parce qu'il préfère converser en français. À l'élémentaire, elle a fréquenté deux écoles de langue française. D'abord, entre cinq et dix ans, elle a fréquenté une école de langue française dans la ville où elle est née. Ensuite, à l'âge de 11 ans, elle a fréquenté une école élémentaire de langue française dans une ville située au sud de l'Ontario qui compte environ 1,5 % de francophones et dont la population francophone s'élève à moins de 10 000 résidents. Au secondaire, Kathleen a également fréquenté deux écoles. D'abord, elle a fréquenté une école de langue anglaise pendant une année dans une ville de l'Alberta qui compte environ 1,4 % de francophones et dont la population francophone s'élève à environ 415 résidents. Ensuite, lorsque sa famille est retournée en Ontario, elle a fréquenté une école secondaire de langue française située dans la même ville où est située l'école élémentaire de langue française qu'elle a fréquentée à 11 ans.
Roseline	Roseline est née dans une municipalité située au sud-est de l'Ontario qui compte moins de 10 % de francophones et dont la population francophone s'élève à près de 750 résidents. Elle vient d'une famille exogame. Son père est francophone; sa mère, anglophone. Elle parle en français avec son père et en anglais avec sa mère. Elle a deux frères avec qui elle parle en anglais. À l'élémentaire, elle a fréquenté une école de langue française dans une municipalité située au sud-est de l'Ontario et qui compte près de 50 % de francophones et dont la population francophone s'élève à un peu plus de 6 000 résidents. Au secondaire, elle a

	fréquenté une école catholique de langue française dans une municipalité située dans l'est de l'Ontario qui compte près de 70 % de francophones et dont la population francophone s'élève à un peu plus de 50 000 résidants.
Valérie	Valérie est née et a grandi dans une municipalité située au sud-est de l'Ontario qui compte un peu plus de 60 % de francophones et dont la population francophone s'élève à un peu plus de 2 000 résidants. Ses parents sont séparés. Chez son père, les communications se passent en anglais parce que la conjointe de ce dernier est anglophone; chez sa mère, les communications se passent en français. Elle a un frère cadet avec qui elle parle en français. À l'élémentaire, elle a fréquenté une école de langue anglaise dans une municipalité située dans l'est de l'Ontario qui compte plus de 60 % de francophones et dont la population francophone s'élève à près de 6 000 résidants. Au secondaire, elle a fréquenté une école de langue française dans une ville située dans l'est de l'Ontario et qui compte un peu plus de 15 % de francophones et dont la population francophone s'élève à un peu plus de 135 000 résidants.

Bien que toutes les participantes à l'étude soient inscrites dans un programme de langue française, trois d'entre elles (Joannie, Katheen et Valérie) suivent quelques cours en anglais chaque session. Il importe de noter que ces trois participantes ont été plus exposées à l'anglais que les quatre autres participantes à notre étude. L'exposition plus grande à l'anglais de ces trois participantes s'explique, pour chacune d'entre elles, par leur expérience respective, sociale ou scolaire, suivante : D'abord, Joannie est originaire du Manitoba, là où le milieu social est anglo-dominant. Elle y a vécu jusqu'au début de ses études universitaires. Ensuite, Kathleen a vécu une année en Alberta. Elle y a fréquenté une école secondaire de langue anglaise. Enfin, Valérie, originaire de l'Ontario, a fréquenté une école de langue anglaise pendant toute sa scolarisation à l'élémentaire.

3.4 Instruments

Nous présentons maintenant les deux instruments utilisés pour la cueillette de données, soit le questionnaire écrit et l'entretien individuel semi-dirigé. Ces deux instruments « permettent de recueillir des informations auprès des participants concernant les faits, les idées, les comportements, les préférences, les sentiments, les attentes et les attitudes » (Fortin, Grenier et Nadeau, 1996, p. 243). Ils se prêtent parfaitement à notre

étude parce que nous avons tenté de recueillir ces mêmes types d'informations auprès des participantes.

3.4.1 Questionnaire écrit

Ce type de questionnaire permet de recueillir les réponses écrites d'une ou de plusieurs personnes à des questions précises (Deslauriers, 1991; Fortin, Grenier et Nadeau, 1996; Guay et Prud'homme, 2012). Il nous a permis de relever des données descriptives, plus précisément des données de fréquence, de durée ou d'intensité (Boudreault et Cadieux, 2011; Colin et coll., 1992; L'Écuyer, 1987).

Notre questionnaire écrit (Annexe D) se composait de deux sections et prenait environ 30 minutes à remplir. La première section permettait de relever des informations d'ordre sociodémographique et la deuxième, des informations sur le RÉ des participantes. La première section comptait 19 questions. Pour ces questions, nous nous sommes inspirée des questionnaires qui ont été distribués aux étudiants des cohortes précédentes qui ont suivi le cours de perfectionnement du français écrit (Lamoureux et coll., 2014).

La section relative au RÉ des participantes comptait 44 questions, inspirée du questionnaire de Chartrand et Prince (2009). Cette section comptait quatre subdivisions correspondant aux quatre dimensions du RÉ, soit la dimension affective (partie A du questionnaire), la dimension axiologique (partie B du questionnaire), la dimension conceptuelle (partie C du questionnaire) et la dimension praxéologique (partie D du questionnaire).

Les questions de la partie relative au RÉ des participantes se présentaient comme suit :

- d'abord, la dimension affective comptait 20 questions et portait sur le temps consacré à la lecture et à l'écriture, sur l'inclination à l'égard de ces deux activités, sur la facilité ou la difficulté à mener ces activités ainsi que sur la satisfaction ressentie à la suite de la rétroaction qu'elles reçoivent à la suite de la rédaction d'un texte qu'elles ont rédigé en français ou en anglais;
- ensuite, la dimension axiologique était composée de huit questions et traitait de l'importance accordée à la lecture et à l'écriture en français et en anglais dans la vie personnelle ainsi que de l'importance accordée au niveau de la maîtrise nécessaire pour

bien comprendre un texte et bien rédiger un texte dans le cadre de la vie professionnelle, que ce dernier soit en français ou en anglais;

- puis, la dimension conceptuelle comptait quatre questions et portait sur la nature des activités de lecture et d'écriture, à savoir si leur maîtrise relevait du don, de l'apprentissage ou, encore, de la combinaison du don et de l'apprentissage;
- enfin, la dimension praxéologique était composée de 12 questions et portait sur les types d'activités de lecture et d'écriture exercés en dehors des cours ainsi que sur le processus d'écriture.

Toutes les questions portant sur le RÉ consistaient en des choix de réponse présentés selon une échelle de type Likert. Elles portaient d'abord sur le français et, ensuite, sur l'anglais. Cette façon de procéder nous a permis de comparer le RÉ en français et en anglais de chaque participante. De plus, comme les activités de lecture et d'écriture exercées en milieu scolaire et en milieu extrascolaire contribuent pour une grande part aux développements psychologique, affectif, social, cognitif et linguistique (Bucheton, 1997c), nous avons posé des questions en fonction du contexte scolaire (pour les cours) et du contexte hors scolaire (en dehors des cours), et ce, chaque fois que la question s'y prêtait. Nous avons posé quelques questions de comparaison pour la vie personnelle et la vie professionnelle. Ces dernières font partie du contexte hors scolaire.

Nous avons vérifié la clarté des questions posées dans le questionnaire écrit auprès de la chercheuse Chartrand, co-conceptrice du modèle du RÉ, dont nous nous sommes grandement inspirée dans le cadre de notre étude. Elle a accepté de formuler des commentaires et des suggestions concernant les questions figurant dans le questionnaire écrit utilisé pour notre étude. Nous avons intégré ses suggestions à notre questionnaire écrit.

3.4.2 Entretien individuel semi-dirigé

Selon Deslauriers (1991, p. 33), l'entretien est « une interaction limitée et spécialisée, conduite dans un but spécifique et centré sur un sujet ». Pour ce qui est de l'entretien individuel semi-dirigé plus précisément, ce dernier « réunit une série de thèmes se rapportant à la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 132).

Nous avons mené un entretien individuel semi-dirigé pour obtenir des précisions au sujet des options que les participantes avaient choisies lorsqu'elles ont répondu au questionnaire écrit. Ainsi, au cours de cet entretien, les participantes étaient invitées à exprimer verbalement les raisons pour lesquelles elles avaient choisi une option particulière dans le questionnaire écrit. La durée de l'entretien individuel semi-dirigé était d'environ 60 minutes, ce qui correspond au temps maximal recommandé par Boutin (1997).

Nous avons élaboré un guide d'entretien individuel semi-dirigé, et ce, pour diriger l'échange sur les différents thèmes prévus ainsi que pour assurer une bonne gestion du temps (Boutin, 1997; Deslauriers, 1991). Notre guide (Annexe G) se composait de 37 questions, dont chacune d'entre elles s'inscrivait dans l'un ou l'autre des quatre thèmes suivants : 1 - l'expérience scolaire linguistique en dehors des salles de classe à l'élémentaire et au secondaire; 2 - l'expérience linguistique dans le programme d'études et, en général, à l'université bilingue de l'est de l'Ontario que fréquentent les participantes; 3 - le RÉ; 4 - le cours de perfectionnement du français écrit. En ce qui concerne le RÉ, comme le propose Savoie-Zajc (2011), nous avons organisé l'ordre des questions de l'entretien en fonction des composantes du modèle adapté du RÉ, soit des quatre dimensions du RÉ.

Pour ce qui est du déroulement de l'entretien, nous nous sommes inspirée des étapes proposées par Bourdages et Vignola (2009). Ainsi, le guide comportait les trois étapes suivantes : 1 - la mise en train; 2 - le cœur du sujet; 3 - la période de relâchement. Les deux premiers thèmes de notre guide d'entretien, soit l'expérience scolaire linguistique en dehors des salles de classe à l'élémentaire et au secondaire ainsi que l'expérience linguistique dans le programme d'études et, en général, à l'université bilingue de l'est de l'Ontario que fréquentent les participantes, correspondaient à la mise en train. Cette étape visait à rendre les participants à l'aise pendant l'entretien (Bourdage et Vignola). Le thème du RÉ correspondait au cœur du sujet de l'étude, soit l'analyse du RÉ global en français et en anglais, et ce, en fonction des quatre dimensions du RÉ. Les questions portant sur le cours de perfectionnement du français écrit correspondaient à la période de relâchement. Cette étape visait à terminer l'entretien individuel semi-dirigé sur une note positive et non abrupte (Bourdages et Vignola; Boutin, 1997).

3.5 Procédure

Nous avons rencontré chaque participante individuellement dans une salle de l'université où ces dernières étaient inscrites. Les deux activités, soit le questionnaire écrit et l'entretien individuel semi-dirigé, se sont déroulées au cours d'une même rencontre et totalisaient une période allant d'une heure trente à deux heures. Les participantes ont d'abord rempli le questionnaire écrit; puis, nous avons mené l'entretien individuel semi-dirigé. Pour mener à bien la séance, nous avons suivi pour ces deux activités un protocole spécifique pour le questionnaire écrit (Annexe B) et pour l'entretien individuel semi-dirigé (Annexe E).

3.5.1 Questionnaire écrit

Au début de la rencontre, nous avons demandé aux participantes de signer le formulaire de consentement pour le questionnaire écrit (Annexe C). Pendant que chacune des participantes remplissait le questionnaire écrit, nous sommes demeurée dans la salle, et ce, pour le cas où elle aurait des questions à nous poser. Une fois que la participante nous a remis le questionnaire écrit dûment rempli, nous lui avons demandé l'autorisation de communiquer avec elle si des précisions concernant les réponses qu'elle avait fournies dans le questionnaire écrit nous étaient nécessaires pour assurer l'exhaustivité et l'exactitude des données. Toutes les participantes ont acquiescé à notre demande.

Au cours de l'analyse, nous avons relevé des questions auxquelles quelques-unes des participantes n'avaient pas répondu. Nous avons été en mesure de rencontrer de nouveau ces participantes au début de la session d'automne 2015.

3.5.2 Entretien individuel semi-dirigé

L'entretien individuel semi-dirigé était prévu immédiatement après que la participante eu terminé de remplir le questionnaire écrit. Nous avons demandé aux participantes de signer le formulaire de consentement pour participer à l'entretien individuel semi-dirigé (Annexe F). Au moment de conclure chaque entretien individuel semi-dirigé, nous avons demandé à la participante si elle nous permettait de

communiquer de nouveau avec elle s'il nous était nécessaire d'obtenir des précisions au sujet des réponses qu'elle avait formulées au cours de l'entretien, et ce, pour veiller à la présentation de données exhaustives et exactes. Chacune des participantes a répondu favorablement à notre demande.

Au cours de l'analyse, pour toutes les participantes à notre étude, nous avons relevé des commentaires pour lesquels nous jugeons nécessaire d'obtenir des précisions. Nous avons été en mesure de rencontrer de nouveau six participantes sur sept au début de la session d'automne 2015. Nous n'avons pas pu rencontrer la septième participante parce qu'elle n'était plus inscrite à l'université bilingue de l'est de l'Ontario où s'était effectué le recrutement des participants.

3.6 Analyse des données

Avant de procéder à l'analyse des données fournies par les participantes à notre étude, nous nous sommes familiarisée avec le fonctionnement du logiciel Transana ainsi qu'avec notre méthode de codage²⁸. Pour ce faire, nous avons effectué une analyse complète des données de trois participantes qui n'ont pas été retenues à l'étude, mais auprès de qui nous avons mené un entretien individuel semi-dirigé.

Au cours de l'analyse de données, nous avons relevé la valeur qui présente la plus grande fréquence (Colin et coll., 1992; Grenon et Viau, 1999; Harel, 1996), et ce, afin de déterminer, selon une perspective de groupe, si les attitudes et les comportements des participantes à l'égard de ces deux langues semblent être favorables ou défavorables à l'apprentissage du français écrit.

3.6.1 Questionnaire écrit

Nous avons comptabilisé les données quantitatives du questionnaire écrit manuellement parce que le nombre restreint de participantes à notre étude le permettait. Nous avons ensuite effectué une analyse d'abord selon une perspective de groupe afin de relever les caractéristiques communes parmi les participantes à notre étude. Par la suite, nous avons mené une analyse des données en fonction d'une perspective individuelle.

²⁸Pour prendre connaissance de la méthode de codage, au moyen de laquelle nous avons classé les énoncés des participantes, veuillez consulter l'Annexe J – Arbre de codage.

Nous avons analysé les contenus manifestes, c'est-à-dire ce que les participantes ont dit ou écrit (L'Écuyer, 1987).

Dans la section du questionnaire écrit portant sur le RÉ des participantes, nous avons employé des diagrammes à rectangles verticaux, soit celui à double entrée et celui à contingence²⁹ (Colin et coll., 1992) pour représenter graphiquement le nombre de participantes qui ont choisi les diverses options. Pour chacune des questions, une échelle d'intervalles a été établie. Une échelle d'intervalles permet le calcul de l'écart entre les différentes valeurs que prend une option (Colin et coll.; Trudel et Antonius, 1991). Les données obtenues au moyen du questionnaire écrit ont été analysées en fonction d'options à valeur négative et d'options à valeur positive. Ainsi avons-nous séparé les options en deux groupes d'options, soit les options à valeur négative et celles à valeur positive. Pour ce qui est des formulations « options à valeur négative » et « options à valeur positive », nous nous sommes inspirée de la définition de « rapport à l'écrit positif » de Chartrand et Blaser (2008) (voir le point 1.2.2 Rapport à l'écrit, dans le chapitre 1). En outre, nous avons choisi de mesurer la tendance au moyen du mode, qui consiste à relever la valeur qui présente le nombre le plus élevé (Colin et coll.; Grenon et Viau, 1999; Harel, 1996), c'est-à-dire l'option choisie par le plus grand nombre de participantes³⁰. Aux fins de la présente étude, nous avons cherché à savoir quels types d'options avaient été choisis par le plus grand nombre de participantes à l'étude, c'est-à-dire une option à valeur négative ou une option à valeur positive. À titre d'exemple, d'une part, si plus de la moitié des participantes choisit une option à valeur négative, cette donnée peut sous-entendre que cet aspect de leur RÉ peut être négatif. D'autre part, si plus de la moitié des participantes choisit une option à valeur positive, cette donnée peut suggérer que cet aspect de leur RÉ

²⁹Les diagrammes à rectangles verticaux à double entrée et à contingence permettent la comparaison graphique simultanée de deux variables. Le diagramme à double entrée permet l'analyse de variables quantitatives, alors que le diagramme à contingence permet l'analyse de variables qualitatives (Colin et coll., 1992). Dans notre questionnaire écrit, les questions 1 à 4 présentent des variables quantitatives et les questions 5 à 28 exposent des variables qualitatives.

³⁰La présente étude se fonde sur les propos des participantes, et non sur ce qu'elles pensent et font réellement et concrètement au quotidien. Il est possible que les propos des participantes diffèrent de ce qu'elles pensent et font réellement et concrètement au quotidien parce que la valorisation ou la dévalorisation de certaines pratiques fait en sorte que les participants souhaitent donner les réponses qui soient les mieux reçues en société (Chartrand et Blaser, 2008; Donnat, 1990; Savoie-Zajc, 2011). C'est ce caractère approximatif susceptible de teinter les résultats de la présente étude qui motive notre décision d'évaluer les options choisies par les participantes en fonction du plus grand nombre et en fonction de valeurs négatives et de valeurs positives et, par conséquent, de ne pas attribuer aux différentes options proposées dans le questionnaire écrit une valeur précise.

peut être positif. Ainsi, dans une perspective de groupe, nous considérons qu'un indice³¹ du RÉ des participantes semble être positif si plus de la moitié des participantes a choisi une option à valeur positive pour cet indice particulier. Parallèlement, nous considérons qu'un indice du RÉ des participantes semble être négatif si plus de la moitié des participantes a choisi une option à valeur négative pour cet indice.

Afin d'illustrer les options à valeur négative et les options à valeur positive figurant dans le questionnaire écrit, nous transposons ici les diagrammes à double entrée (pour les questions 1 à 4) et les diagrammes de contingence (pour les questions 5 à 28) (Collin et coll., 1992). Pour chacune des options représentées ci-dessous, il importe de noter que les options à valeur négative correspondent aux deux options de gauche, alors que les options à valeur positive s'appliquent aux deux options qui se trouvent à droite.

Concernant les questions 1 à 4 du questionnaire écrit, les options « Moins de 1 h » et « Entre 1 h et 3 h » sont considérées comme des options à valeur négative, alors que les options « Entre 3 h et 5 h » et « Plus de 5 h » représentent les options à valeur positive.

<i>Options à valeur négative</i>		<i>Options à valeur positive</i>	
Moins de 1 h	Entre 1 h et 3 h	Entre 3 h et 5 h	Plus de 5 h

Figure 3 Options pour les questions 1 à 4 du questionnaire écrit

Quant aux questions 5 à 20 du questionnaire écrit, les options « Pas du tout » et « Un peu » correspondent aux options à valeur négative, alors que les options « Assez » et « Beaucoup » représentent les options à valeur positive.

<i>Options à valeur négative</i>		<i>Options à valeur positive</i>	
Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup

Figure 4 Options pour les questions 5 à 20 du questionnaire écrit

³¹Nous retenons le terme « indice », employé par Chartrand et Blaser (2008, p. 113). Voici un exemple : « Par exemple, si le temps consacré à des activités de lecture et d'écriture et leur fréquence sont des indices de la dimension affective du RÉ, ils sont aussi les indices des activités réalisées (dimension praxéologique). » Selon Grenon et Viau (1999, p. 55) « l'indice est une mesure quantitative attribuée à une caractéristique ou à un phénomène qualitatif qui tient compte de plusieurs indicateurs de cette caractéristique ou de ce phénomène. »

En ce qui concerne les questions 21 à 24 du questionnaire écrit, les options « Pas important » et « Peu important » sont considérées comme des options à valeur négative, alors que les options « Assez important » et « Très important » représentent les options à valeur positive.

<i>Options à valeur négative</i>		<i>Options à valeur positive</i>	
Pas important	Peu important	Assez important	Très important

Figure 5 Options pour les questions 21 à 24 du questionnaire écrit

Pour ce qui est des questions 25 à 28 du questionnaire écrit, les options à valeur négative sont représentées par les options « Très faible » et « Faible », alors que les options à valeur positive correspondent aux options « Bon », « Très bon » et « Excellent ».

<i>Options à valeur négative</i>		<i>Options à valeur positive</i>		
Très faible	Faible	Bon	Très bon	Excellent

Figure 6 Options pour les questions 25 à 28 du questionnaire écrit

Les options pour les questions suivantes dans le questionnaire écrit ne permettent pas de déterminer des options à valeur négative et des options à valeur positive.

3.6.2 Entretien individuel semi-dirigé

Des données qualitatives ont été recueillies dans le cadre des entretiens individuels semi-dirigés. Ces derniers ont tous été enregistrés et retranscrits. Nous avons importé, colligé et codé les données au moyen du logiciel d'analyse de données Transana. Enfin, nous avons utilisé le modèle d'analyse de contenu de L'Écuyer (1987). Ce modèle consiste en une méthode de classification des éléments du document analysé qui s'effectue au moyen de différentes catégories et qui permet de faire ressortir les caractéristiques communes. Des trois modèles de catégorisation proposés par L'Écuyer, soit les modèles ouvert, fermé et mixte, nous avons retenu le modèle fermé, dont les

catégories sont préexistantes. Dans le cadre de notre étude, les catégories suivantes ont été présentées comme suit. D'abord, chacune des dimensions du RÉ (dimensions affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique) a constitué une catégorie distincte. Ensuite, chaque question que nous avons posée pour chacune des dimensions a constitué une sous-catégorie en soi. Enfin, nous avons ajouté la sous-catégorie « (in)sécurité linguistique à l'écrit en français et en anglais », pour le cas où nous relevions des marques d'insécurité linguistique à l'écrit en français ou en anglais dans les propos des participantes.

Pour l'analyse de données, nous avons d'abord passé en revue toutes les réponses qui ont été classées dans chacun des énoncés figurant dans notre arbre de codage (Annexe J) pour chacune des dimensions, et ce, pour brosser d'abord un portrait global du RÉ des participantes en tant que groupe et, par la suite, en dresser un pour le RÉ de chacune des participantes. L'ensemble de l'analyse nous a permis de relever des points en lien avec des résultats d'études qui ont déjà été menées sur ces questions ainsi que de formuler des pistes à suivre pour d'éventuelles recherches.

Pour assurer l'exactitude des données, notre directrice de thèse a vérifié les réponses formulées par toutes les participantes pour les quatre dimensions de leur RÉ avec les informations figurant dans les résultats et dans la discussion. Toutes les données codées ont été revues par notre directrice de thèse, qui était d'accord avec les décisions prises. Dans le chapitre suivant, nous présentons les résultats que nous avons obtenus au moyen du questionnaire écrit et de l'entretien individuel semi-dirigé.

Chapitre 4 Résultats

Dans le présent chapitre, nous exposons les caractéristiques du RÉ des participantes en fonction des quatre dimensions du RÉ, soit les dimensions affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique. Pour ce faire, nous comparons les données obtenues en français et en anglais et nous présentons ces dernières de façon distincte selon que l'indice présenté concerne ce qui se passe pour les cours ou en dehors des cours. De plus, à la fin de chacune des dimensions, nous traitons de l'insécurité linguistique (IL)³², si des marques se sont manifestées dans les propos des participantes pour l'une ou l'autre des dimensions du RÉ.

Avant de présenter les résultats de notre étude, nous jugeons opportun de revenir brièvement sur l'environnement sociolinguistique du milieu francophone minoritaire, où le bilinguisme et l'insécurité linguistique y sont plus présents qu'en milieu francophone majoritaire. Ce rappel vise la compréhension de l'influence de ces deux réalités sociolinguistiques sur, notamment, l'inclination, les émotions, les sentiments (dimension affective), les conceptions, les représentations (dimension conceptuelle), les pratiques et leurs processus (dimension praxéologique) du français et de l'anglais à l'écrit ainsi que sur l'importance que les participantes attribuent au français et à l'anglais ainsi qu'à leurs pratiques respectives à l'écrit (dimension axiologique).

L'environnement social bilingue dans lequel évoluent les étudiants issus d'un milieu francophone minoritaire fait en sorte qu'ils emploient plus d'une langue³³ (Duquette, 2011; Melanson et Cormier, 2010). Selon Abdelilah-Bauer (2008), les personnes qui emploient deux langues au quotidien sont plus susceptibles d'avoir recours à l'alternance codique dans leurs pratiques langagières. D'après Blain et coll. (2010), cette alternance codique peut être la cause d'une plus grande IL chez les étudiants vivant en milieu francophone minoritaire que chez ceux évoluant en milieu francophone majoritaire. Cette IL pourrait être attribuable en partie aux représentations particulières relatives à la connaissance et à l'emploi de chaque langue (Cormier, 2005). Ainsi, le bilinguisme et l'IL peuvent faire en sorte que certaines caractéristiques communes du RÉ

³²Tout comme Bretegnier (1998), Bretegnier et Ledegen (1998), Ledegen (1998) et Fioux (1998), nous utilisons l'abréviation IL pour faire mention de l'insécurité linguistique et l'abréviation SL pour faire référence à la sécurité linguistique.

³³Le français et l'anglais, dans le cas du Canada.

des étudiants issus d'un milieu francophone minoritaire peuvent être différentes de celles qu'on retrouve chez les étudiants évoluant en milieu francophone majoritaire.

Étant donné que l'appropriation des connaissances et des compétences acquises à l'école ainsi que les pratiques de lecture et d'écriture sont tributaires du milieu social (Bourdieu, 1982; Bucheton, 1997b; Dewey, 1975; Ivanič, 1998; Johannot, 1994; Vygotski, 1985), nous jugeons opportun dans le cadre de la présente étude de tenir compte des caractéristiques sociolinguistiques propres au milieu francophone minoritaire. Nous tenterons donc de cerner les caractéristiques communes du RÉ présentes au sein de ce groupe linguistique. Comme les caractéristiques linguistiques varient en fonction de chaque milieu francophone minoritaire (Labrie et Lamoureux, 2003), il importe de connaître la réalité sociolinguistique des milieux scolaires qu'ont fréquentés les participantes à notre étude pour ainsi tenter de comprendre si la langue d'enseignement et les pratiques langagières à l'oral³⁴ qui ont eu cours lorsqu'elles ont fréquenté ces établissements scolaires ont joué un rôle dans le développement du RÉ des participantes.

Pour ce qui est de l'école élémentaire, seule Valérie a fréquenté une école de langue anglaise. Ainsi, pour cette participante, tous les échanges se passaient en anglais, que ce soit en salle de classe ou à l'extérieur de la salle de classe. Les autres participantes à notre étude, celles qui ont fréquenté une école élémentaire de langue française, affirment qu'elles ont commencé à parler davantage en anglais à l'extérieur des salles de classe entre la quatrième année et la septième année, soit après qu'elles ont eu commencé à suivre des cours d'anglais à l'élémentaire, vers la quatrième année.

Concernant l'école secondaire, toutes les participantes ont fréquenté une école de langue française. Kathleen, pour sa part, a fréquenté une école de langue anglaise en Alberta pendant une année. Quant aux autres participantes, elles conviennent qu'au secondaire, l'anglais a pris de plus en plus de place dans les conversations à l'extérieur des salles de classe. Aucune participante n'a fait mention du fait que les échanges se passaient exclusivement en français à l'école secondaire.

³⁴Malgré le fait que notre étude porte exclusivement sur la lecture et l'écriture, nous ne pouvons faire complètement abstraction de l'oral parce que ces trois aspects de la langue, soit l'oral, la lecture et l'écriture, sont étroitement liés (Dabène, 1987). D'ailleurs, selon Ivanič (1998), le langage écrit puise souvent ses ressources à même le langage oral.

Bien que les participantes à notre étude soient inscrites dans un programme universitaire de langue française, certaines d'entre elles suivent quelques cours en anglais chaque session. Ces participantes partagent le fait d'avoir été plus exposées à l'anglais au cours de leur enfance ou de leur adolescence que ne l'ont été les autres participantes. Il y a d'abord Joannie, qui est originaire du Manitoba et qui y a vécu jusqu'au début de ses études universitaires. Elle a été plus exposée à l'anglais qu'au français dans son milieu social parce que toutes les communications, orales et écrites, s'y faisaient en anglais. Ensuite, Kathleen a vécu une année en Alberta, là où elle a fréquenté une école secondaire de langue anglaise. Enfin, Valérie, originaire de l'Ontario, a fréquenté une école de langue anglaise pendant toute sa scolarisation à l'élémentaire.

Si les participantes n'ont pas vécu la même expérience de pratiques langagières à l'oral à l'élémentaire et au secondaire, il en est de même par rapport à celle qu'elles vivent dans leur milieu familial respectif. En effet, d'abord, Joannie et Roseline, sont issues d'une famille exogame. Elles parlent avec un parent en français et avec l'autre, en anglais. Valérie, qui vient d'une famille où les deux parents sont francophones, fait maintenant partie d'une famille reconstituée exogame du côté de son père parce que la conjointe de ce dernier est anglophone. Le milieu familial de Caroline, d'Érika et de Jennie est exclusivement francophone. Pour ce qui est de Kathleen, ses parents sont francophones et bilingues.

Tout comme le RÉ des individus est empreint d'unicité (Chartrand et Blaser, 2008; Chartrand et Prince, 2009), l'exposé précédent montre qu'il en est également de même pour la réalité linguistique présente en milieu scolaire et en milieu familial et, conséquemment, pour le type de bilinguisme acquis par les personnes constituant un milieu particulier. En d'autres mots, qui dit francophones minoritaires dit réalités multiples (Pilote et Magnan, 2012).

À la suite de cette mise en contexte de la réalité linguistique propre à chacune des participantes au sein de ses milieux scolaire et familial, nous passons maintenant à la présentation des résultats de notre étude en fonction des quatre dimensions du RÉ.

Dans la présente partie, nous détaillons les résultats obtenus en fonction de chacune des dimensions du RÉ, soit les dimensions affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique. Nous présentons les résultats du RÉ des participantes selon deux

perspectives, soit celle de groupe et celle individuelle. Plus précisément, pour ce qui est de la perspective de groupe, nous brossons d'abord un portrait d'ensemble des participantes, que nous faisons suivre d'un graphique pour chacune des questions posées, lesquelles correspondent aux indices du RÉ. Puis, concernant la perspective individuelle, nous présentons les propos des participantes qui expliquent l'option qu'elles ont choisie dans le questionnaire écrit. Les propos des participantes sont exposés sous forme de discours directs ou indirects³⁵. À la fin de chacune des dimensions figurent les marques d'IL à l'écrit en français et en anglais que nous avons relevées dans les propos des participantes. Bien que l'IL soit un sentiment (Bretegnier, 1998; Bretegnier et Ledegen, 1998; Fioux, 1998; Rey-Debove et Rey, 2004; Tupin, 1998) et que les sentiments s'inscrivent dans la dimension affective (Chartrand et Blaser, 2008), nous avons relevé des marques d'IL à l'écrit en français et en anglais dans les propos des participantes qui s'inscrivaient dans trois des quatre dimensions du RÉ, soit les dimensions affective, conceptuelle et praxéologique.

Comme nous en avons fait mention au chapitre précédent (voir le point 3.6.1), la présente étude porte sur les propos des participantes concernant les activités de lecture et d'écriture en français et en anglais, et non sur leurs pratiques réelles (Donnat et Cogneau, 1990). Ainsi, à l'instar de Donnat et Cogneau, avons-nous pris soin de privilégier les formulations suivantes : « Les participantes ont affirmé... », « Les participantes ont déclaré... », « Les participantes ont dit... » plutôt que les suivantes : « Les participantes lisent... » ou « Les participantes écrivent... ».

4.1 La dimension affective du RÉ

Par dimension affective, nous entendons, entre autres, les sentiments et les émotions que le sujet manifeste à l'égard de l'écrit. Plus précisément, il s'agit de l'investissement en temps, en fréquence et en énergie déployés ainsi que l'intérêt affectif porté à l'endroit de différents genres de textes lus et écrits (Chartrand et Blaser, 2008).

Dans la dimension affective, nous traitons des indices suivants : le temps investi dans les activités de lecture et d'écriture, l'inclination à l'égard des activités de lecture et

³⁵Le discours direct correspond aux paroles intégrales d'une personne, c'est-à-dire comme cette dernière les a prononcées. Le discours indirect représente les paroles d'une personne qui ont été exprimées en d'autres mots que ceux prononcés (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999).

d'écriture d'une façon générale, l'inclination à l'égard de l'activité de lecture sur support papier et à l'écran, l'inclination à l'égard de l'activité d'écriture à la main et au clavier, la facilité et la difficulté à bien comprendre un texte et de bien rédiger un texte ainsi que le degré de satisfaction ressenti à la suite de la réception de la rétroaction pour des productions écrites soumises pour les cours.

4.1.1 Le temps investi

Selon le modèle du RÉ de Chartrand et Blaser (2008), le temps investi dans les activités de lecture et d'écriture peut s'inscrire à la fois dans la dimension affective et dans la dimension praxéologique. Pour notre part, nous choisissons d'inscrire l'indice « temps investi dans les activités de lecture et d'écriture » dans la dimension affective de notre modèle adapté du RÉ.

Questionnaire écrit

Pour ce qui est du nombre d'heures passées à lire en français et en anglais chaque semaine, nous pouvons constater que la presque totalité des participantes a affirmé consacrer plus d'heures à la lecture en français qu'en anglais pour les cours (Figure 7). Cependant, la presque totalité des participantes a déclaré allouer moins d'heures à la lecture en français qu'en anglais en dehors des cours (Figure 8).

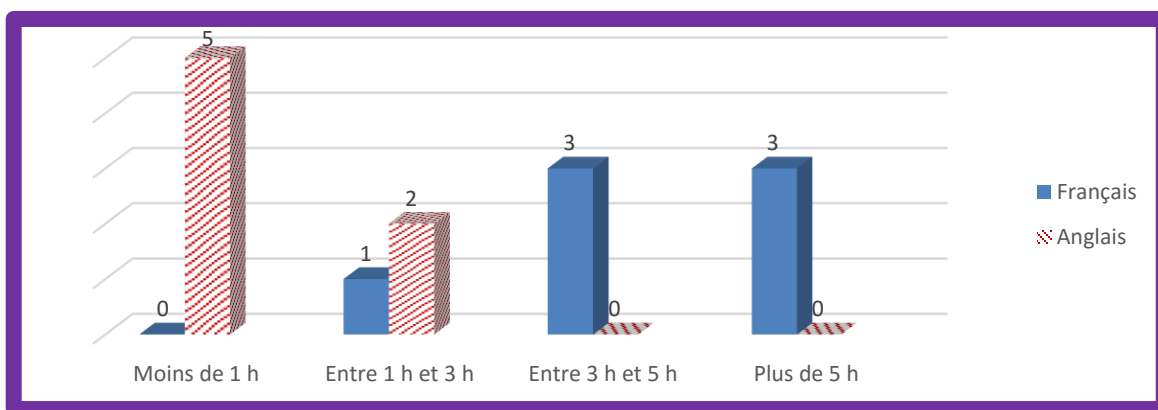


Figure 7 Nombre d'heures passées à lire en français et en anglais pour les cours chaque semaine

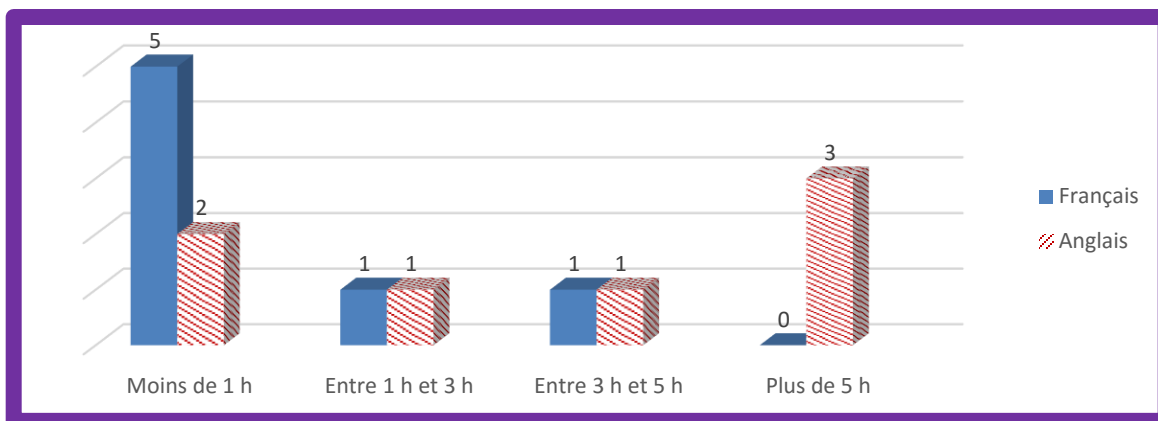


Figure 8 Nombre d'heures passées à lire en français et en anglais en dehors des cours chaque semaine

En ce qui concerne le nombre d'heures passées à écrire en français et en anglais chaque semaine, il est possible de constater que la presque totalité des participantes a déclaré consacrer plus d'heures à l'écriture en français qu'en anglais pour les cours (Figure 9). Toutefois, la totalité des participantes a affirmé écrire chaque semaine moins d'heures en français qu'en anglais en dehors des cours (Figure 10).

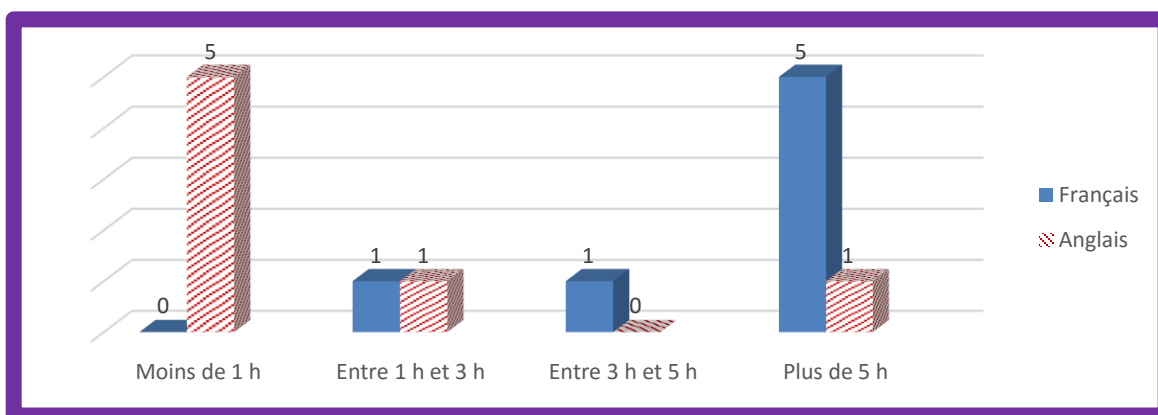


Figure 9 Nombre d'heures passées à écrire en français et en anglais pour les cours chaque semaine

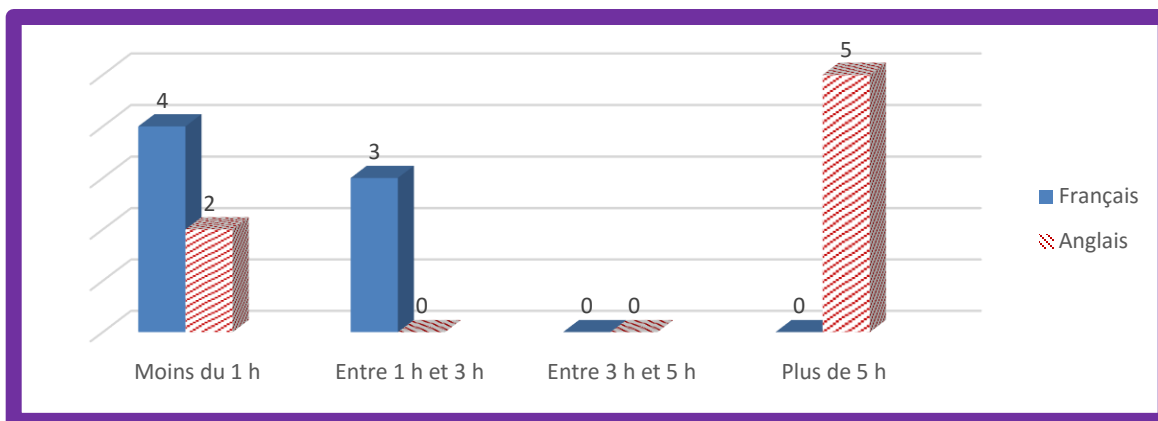


Figure 10 Nombre d'heures passées à écrire en français et en anglais en dehors des cours chaque semaine

Entretien individuel semi-dirigé

Au cours de l'analyse menée en fonction des propos des participantes, il nous a été donné de voir émerger deux groupes de participantes distincts, soit le groupe de participantes qui a été le moins exposé à l'anglais et celui des participantes qui a été le plus exposé à l'anglais.

Pour ce qui est des participantes qui ont été le moins exposées à l'anglais (Caroline, Érika, Jennie, Roseline), ces dernières suivent tous leurs cours en français et ont affirmé lire et écrire en français pour les cours. Néanmoins, elles ont déclaré lire et écrire beaucoup moins en français en dehors des cours qu'elles ont affirmé le faire pour les cours.

Quant aux participantes qui ont été le plus exposées à l'anglais (Joannie, Kathleen et Valérie), chacune d'entre elles a suivi trois cours en français et deux cours en anglais à la session d'hiver 2015. Ces trois étudiantes ont déclaré lire et écrire en français pour les cours qu'elles suivent en français parce qu'il leur importe d'améliorer leurs compétences linguistiques en français. Ces trois participantes précisent qu'il leur serait plus facile de lire et d'écrire en anglais, et ce, même pour les cours qu'elles suivent en français³⁶. Néanmoins, la tâche de traduire les termes relatifs aux cours qu'elles suivent motive en partie leur décision de rédiger leurs travaux et leurs examens dans la langue

³⁶Conformément à un règlement de l'université que fréquentent les participantes, tout étudiant a le droit de rédiger ses travaux et de répondre aux questions d'examen dans la langue officielle de son choix (français ou anglais), sauf dans les cours de langue, dans les cours offerts par les Départements de français et d'English ainsi que dans les programmes où une exception explicite a été approuvée par le Sénat.

d'enseignement, soit la langue dans laquelle est donné le cours (Verderlhan-Bourgade, 2002).

4.1.2 L'inclination

L'inclination correspond à un mouvement affectif et spontané porté vers un objet ou une fin (Rey-Debove et Rey, 2004). Cette disposition à l'égard des activités de lecture et d'écriture s'inscrit dans la dimension affective du RÉ de Chartrand et Blaser (2008).

Questionnaire écrit

Quant au degré d'inclination pour l'activité de lecture en français et en anglais, nous constatons qu'un peu plus de la moitié des participantes a affirmé « assez » ou « beaucoup » aimer lire en anglais pour les cours (Figure 11). Pour ce qui est du degré d'inclination pour l'activité de lecture en dehors des cours, nous pouvons constater des résultats semblables pour le français et pour l'anglais. En effet, un peu plus de la moitié des participantes a affirmé « assez » ou « beaucoup » aimer lire en français et en anglais en dehors des cours (Figure 12).

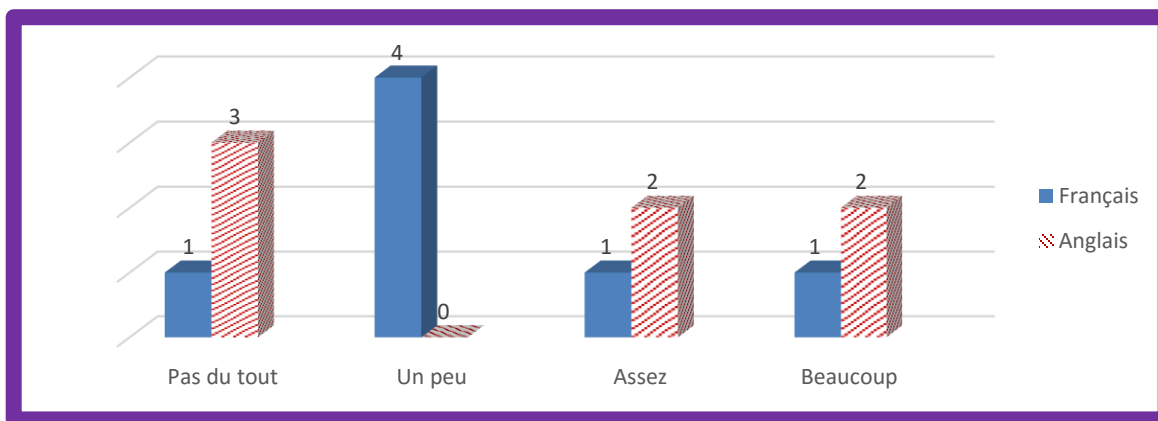


Figure 11 Degré d'inclination pour l'activité de lecture en français et en anglais pour les cours

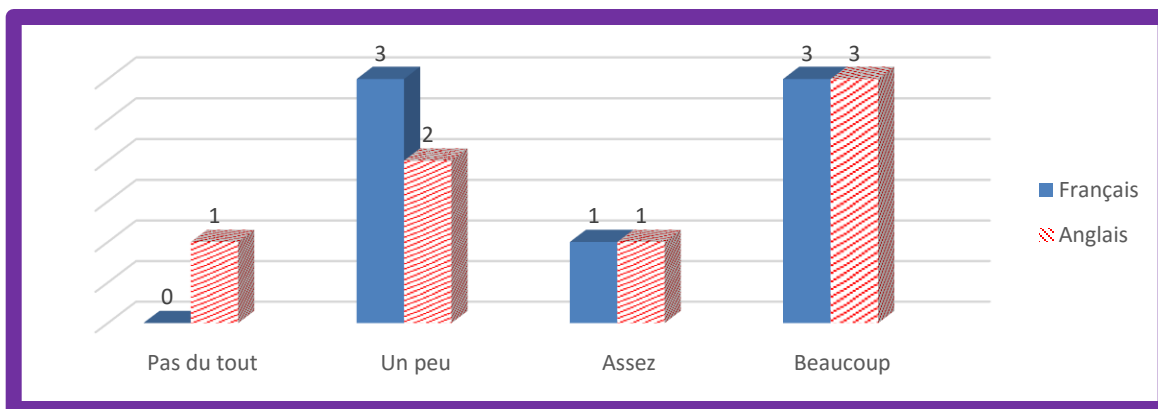


Figure 12 Degré d'inclination pour l'activité de lecture en français et en anglais en dehors des cours

Pour ce qui est du degré d'inclination pour l'activité d'écriture, nous pouvons constater que les résultats sont presque semblables pour le français et pour l'anglais pour les cours (Figure 13) parce que, pour le français, quatre participantes ont choisi une option à valeur positive et trois participantes ont choisi une option à valeur négative. Pour l'anglais, trois participantes ont choisi une option à valeur positive et quatre participantes ont choisi une option à valeur négative. À propos du degré d'inclination pour l'activité d'écriture en dehors des cours (Figure 14), nous pouvons remarquer que les résultats sont semblables parce que la majorité des participantes a affirmé aimer écrire en français et en anglais en dehors des cours.

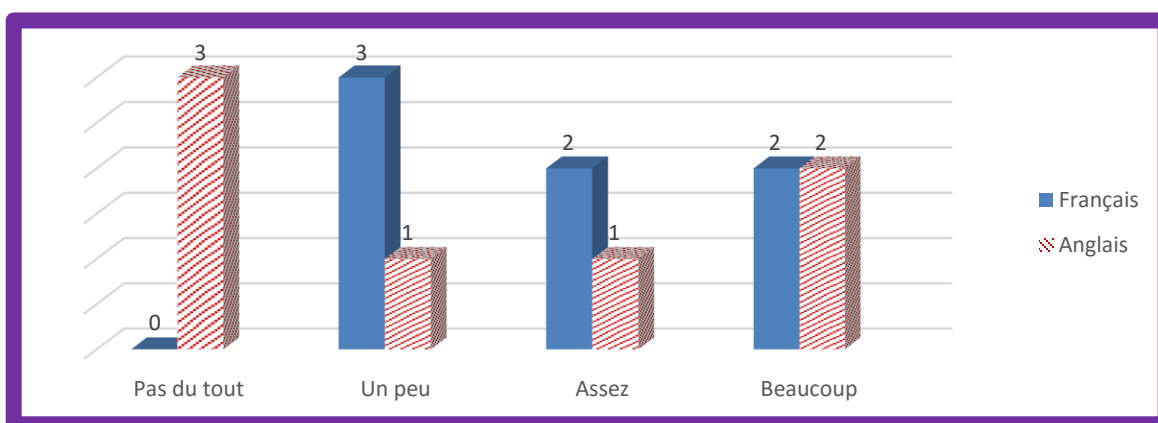


Figure 13 Degré d'inclination pour l'activité d'écriture en français et en anglais pour les cours

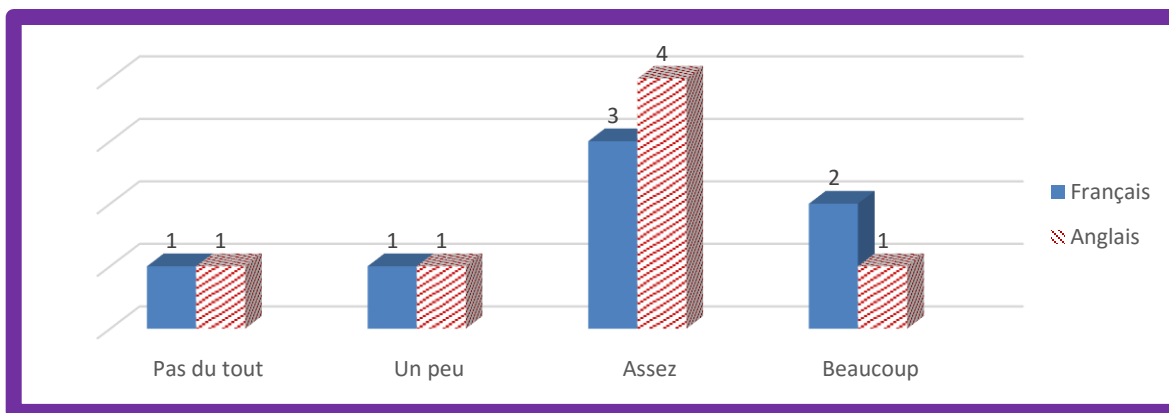


Figure 14 Degré d'inclination pour l'activité d'écriture en français et en anglais en dehors des cours

Depuis l'ère technologique, nous avons le choix de lire des documents sur support papier ou à l'écran et d'écrire à la main ou au clavier. Ainsi avons-nous jugé opportun de mesurer l'inclination par rapport à ces deux outils de lecture (sur support papier et à l'écran) et d'écriture (à la main et au clavier). En outre, ces indices du RÉ relèvent également de la dimension affective du RÉ, selon la définition de Chartrand et Blaser (2008). Il est possible de constater que la majorité des participantes a affirmé aimer lire sur support papier en français pour les cours (Figure 15). Toutefois, pour ce qui est de la lecture sur support papier en dehors des cours (Figure 16), nous constatons que les résultats sont presque similaires pour le français et pour l'anglais. En effet, trois participantes ont choisi une option à valeur positive pour le français, alors que quatre participantes ont choisi une option à valeur positive pour l'anglais.

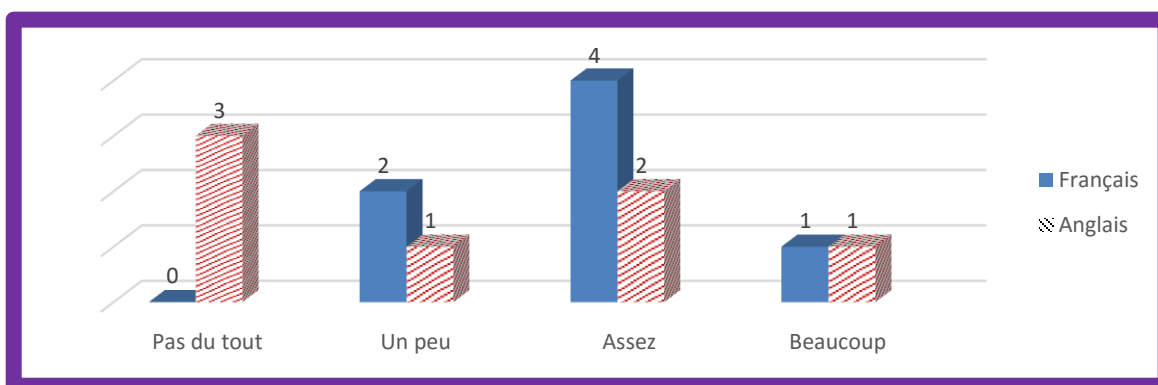


Figure 15 Degré d'inclination pour l'activité de lecture sur support papier en français et en anglais pour les cours

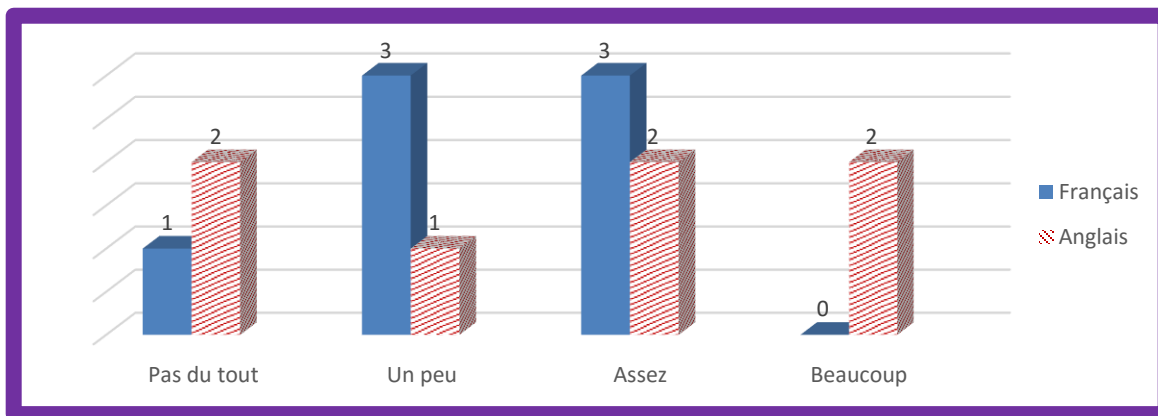


Figure 16 Degré d'inclination pour l'activité de lecture sur support papier en français et en anglais en dehors des cours

Au sujet du degré d'inclination pour l'activité de lecture à l'écran pour les cours, nous pouvons observer que plus de la moitié des participantes a choisi une valeur négative, et ce, autant pour le français que pour l'anglais (Figure 17). Pour ce qui est de l'activité de lecture à l'écran en dehors des cours, la presque totalité des participantes a choisi une option à valeur négative pour le français, alors que plus de la moitié des participantes a choisi une option à valeur positive pour l'anglais (Figure 18).

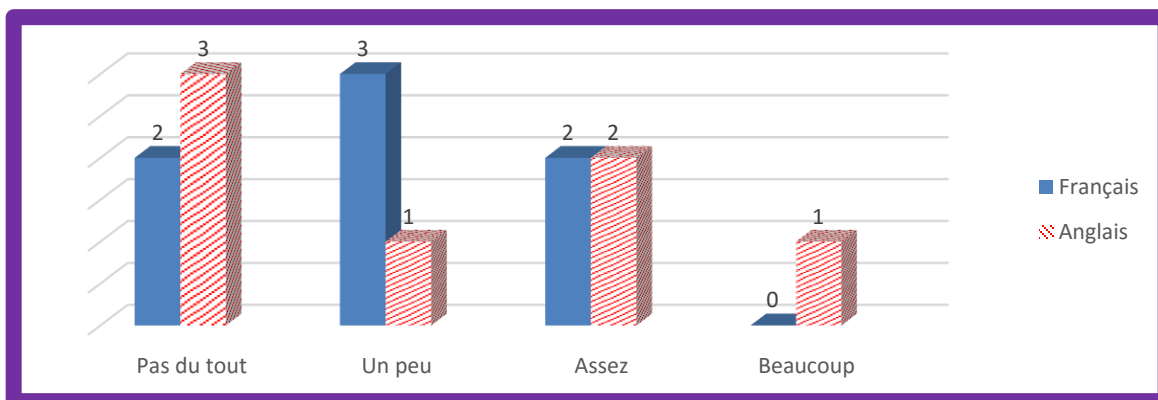


Figure 17 Degré d'inclination pour l'activité de lecture à l'écran en français et en anglais pour les cours

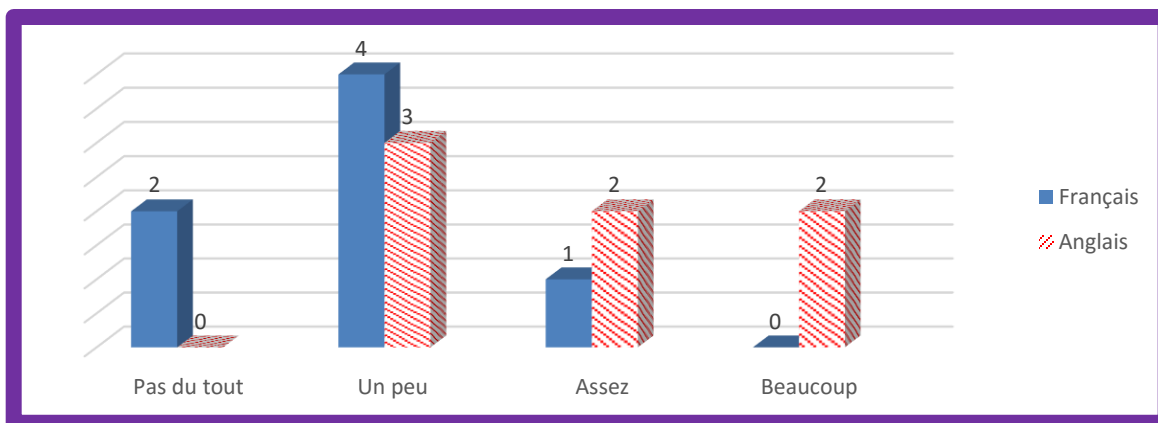


Figure 18 Degré d'inclination pour l'activité de lecture à l'écran en français et en anglais en dehors des cours

Concernant le degré d'inclination pour l'activité d'écriture à la main, nous constatons des résultats similaires pour ce qui est du français et de l'anglais ainsi que pour ces activités exercées pour les cours et en dehors des cours. En effet, plus de la moitié des participantes a choisi une option à valeur positive pour le français et pour l'anglais, et ce, pour les cours (Figure 19) et en dehors des cours (Figure 20).

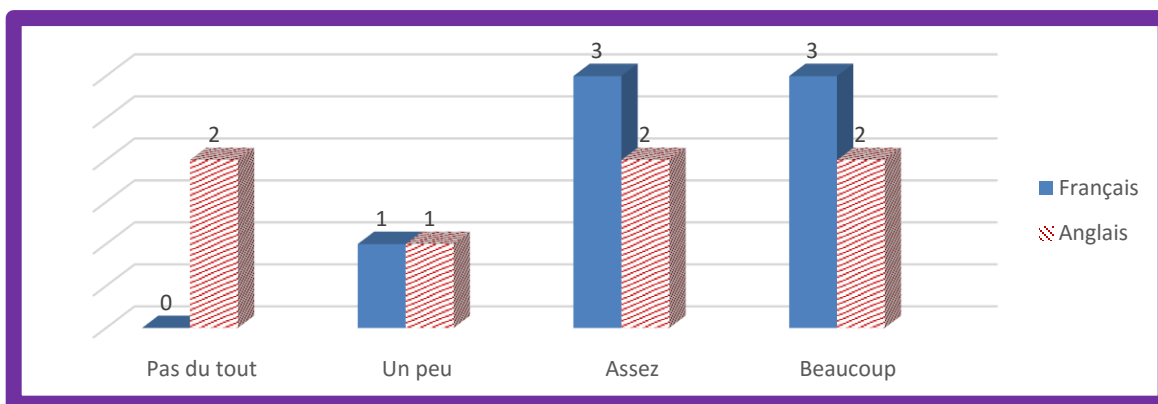


Figure 19 Degré d'inclination pour l'activité d'écriture à la main en français et en anglais pour les cours

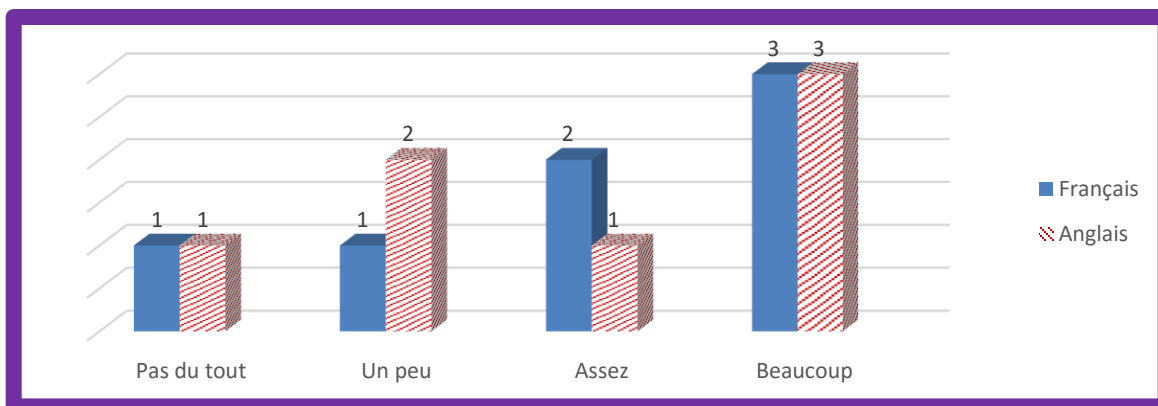


Figure 20 Degré d'inclination pour l'activité d'écriture à la main en français et en anglais en dehors des cours

Pour ce qui est du degré d'inclination pour l'activité d'écriture au clavier, nous constatons des résultats similaires pour le français et pour l'anglais ainsi que pour ces activités exercées pour les cours (Figure 21) et en dehors des cours (Figure 22). En effet, plus de la moitié des participantes a choisi une option à valeur positive, et ce, pour le français que pour l'anglais, que ce soit pour les cours ou en dehors des cours.

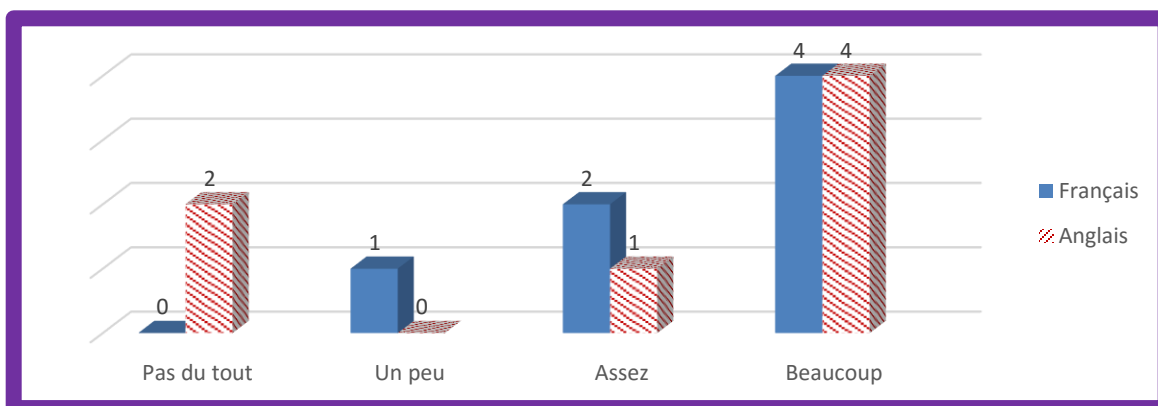


Figure 21 Degré d'inclination pour l'activité d'écriture au clavier en français et en anglais pour les cours

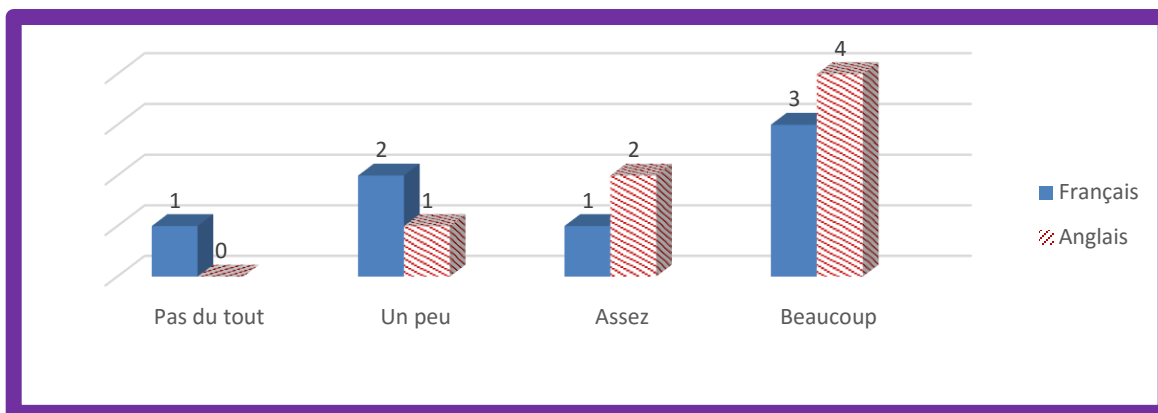


Figure 22 Degré d'inclination pour l'activité d'écriture au clavier en français et en anglais en dehors des cours

Entretien individuel semi-dirigé

L'analyse menée en fonction des propos des participantes nous a permis de voir émerger, une fois de plus, les deux groupes de participantes distincts par rapport à leur niveau d'exposition à l'anglais. En effet, pour ce qui est du groupe de participantes qui a été le moins exposé à l'anglais, il ressort que pour la lecture, les participantes ont déclaré préférer lire en anglais en raison du vocabulaire qu'elles ne comprennent pas toujours en français. Toutefois, elles ont affirmé préférer écrire en français pour les cours donnés en français pour être en mesure d'employer le même vocabulaire que celui de la langue d'enseignement du cours et, par le fait même, éviter la tâche de traduction terminologique qu'elle devrait effectuer.

Ensuite, concernant les participantes qui ont été le plus exposées à l'anglais, il ressort qu'elles ont dit préférer lire en anglais pour les cours et en dehors des cours parce qu'elles ne comprennent pas tous les mots de vocabulaire qu'elles lisent en français. De plus, elles ont affirmé préférer écrire en anglais pour les cours et en dehors des cours parce qu'elles éprouvent des difficultés à appliquer les règles d'orthographe et de grammaire en français.

Enfin, pour ce qui est de l'activité d'écriture à la main ou au clavier, Érika, Joannie et Valérie ont déclaré préférer utiliser le clavier pour les deux raisons suivantes. D'abord, en raison de la rapidité d'exécution qu'offre le clavier. Ensuite, en raison des logiciels de correction auxquels il leur est possible d'avoir recours. Jennie, Kathleen et Roseline, pour leur part, ont dit aimer écrire autant à la main et au clavier, et ce, en

français et en anglais. Caroline, pour sa part, mentionne le fait qu'elle n'écrit au clavier que les travaux qu'elle doit rédiger pour ses cours. Caroline, Roseline et Valérie ont affirmé préférer écrire à la main pour prendre leurs notes de cours. Quant à Caroline, cette dernière a précisé le fait qu'elle aime envoyer des cartes écrites à la main.

4.1.3 La facilité et la difficulté

Selon nous, la facilité et la difficulté à bien comprendre un texte ou de bien rédiger un texte relèvent de la dimension affective du RÉ de Chartrand et Blaser (2008) parce que les efforts déployés pour bien comprendre un texte et pour bien rédiger un texte suscitent diverses émotions chez le scripteur. À titre d'exemple, lorsque ce dernier trouve facile de bien rédiger un texte, il peut ressentir des émotions de bien-être et de satisfaction. À l'inverse, s'il peine à bien rédiger un texte, il peut ressentir de la frustration et du découragement. De plus, l'investissement alloué par le scripteur sera plus ou moins important selon qu'il trouve qu'il est facile ou difficile d'accomplir les activités de lecture et d'écriture.

Questionnaire écrit

En ce qui concerne la facilité à bien comprendre un texte rédigé pour les cours (Figure 23) et en dehors des cours (Figure 24), plus de la moitié des participantes a choisi une option à valeur positive pour le français et pour l'anglais.

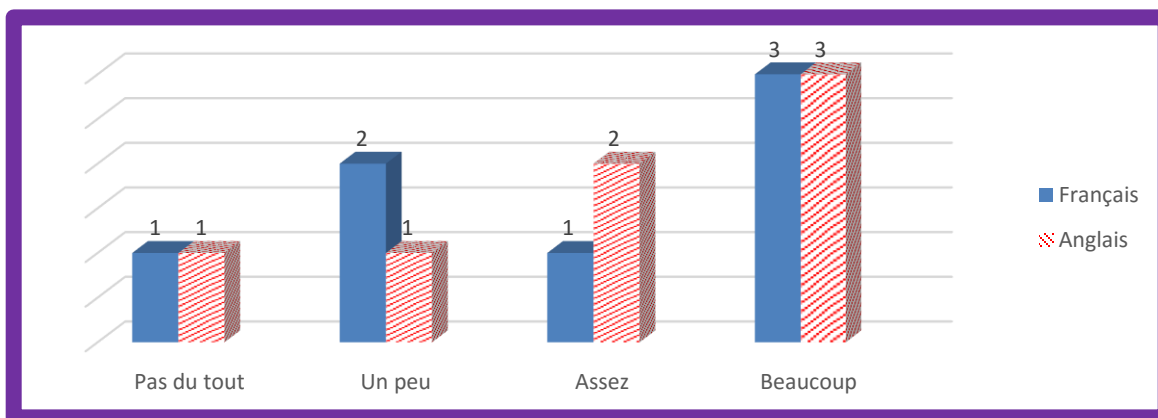


Figure 23 Degré de facilité à bien comprendre un texte rédigé en français ou en anglais pour les cours

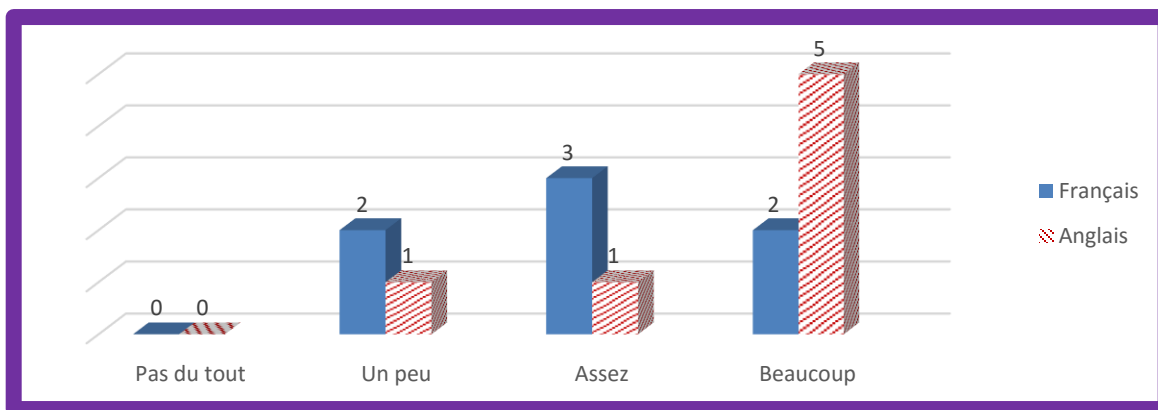


Figure 24 Degré de facilité à bien comprendre un texte rédigé en français en anglais en dehors des cours

Pour ce qui est du degré de facilité à bien rédiger un texte pour les cours (Figure 25) et en dehors des cours (Figure 26), plus de la moitié des participantes a choisi une option à valeur positive pour le français et pour l'anglais.

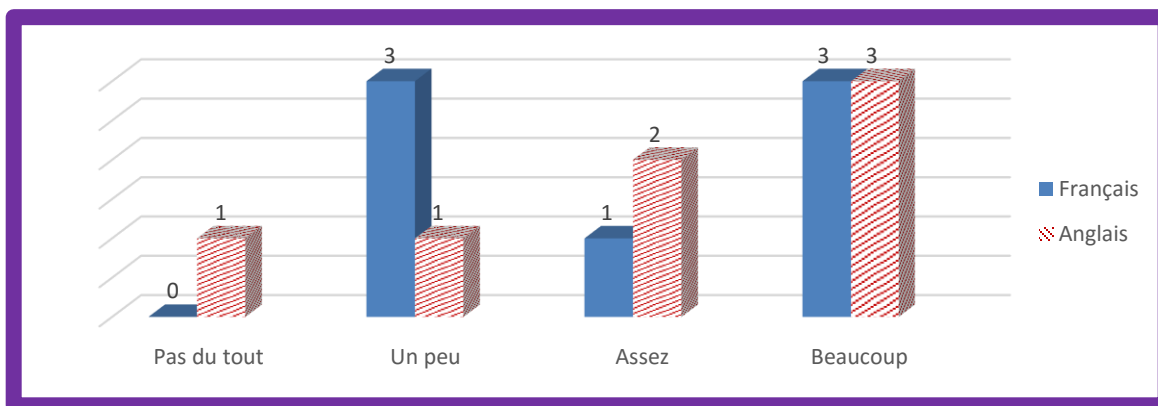


Figure 25 Degré de facilité à bien rédiger un texte en français et en anglais pour les cours

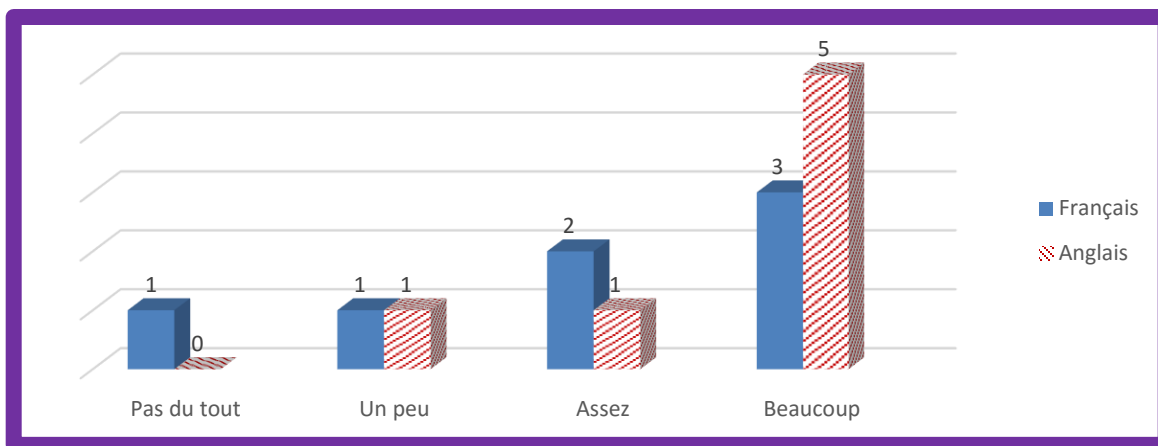


Figure 26 Degré de facilité à bien rédiger un texte en français ou en anglais en dehors des cours

Entretien individuel semi-dirigé

Une analyse menée en fonction des propos des participantes concernant le degré de facilité ou de difficulté à rédiger un texte en français et en anglais pour les cours et en dehors des cours nous a permis, pour une troisième fois, de voir émerger les deux groupes de participantes distincts par rapport à leur niveau d'exposition au français et à l'anglais, soit le groupe de participantes qui a été le moins exposé à l'anglais et celui des participantes qui a été le plus exposé à l'anglais.

Concernant les participantes qui ont été le moins exposées à l'anglais, ces dernières ont affirmé qu'il leur est plus facile d'écrire en français qu'en anglais. Plus précisément, Caroline et Érika ont déclaré être plus habituées d'écrire en français et avoir toujours eu plus de facilité à écrire en français.

Quant aux participantes qui ont été le plus exposées à l'anglais, ces dernières ont mentionné qu'il leur est plus facile d'écrire en anglais qu'en français. Elles expliquent cette situation par le fait que la grammaire française comporte de nombreuses exceptions qu'elles se doivent de mémoriser et de savoir appliquer, alors qu'elles considèrent que ce n'est pas le cas en anglais.

4.1.4 Le degré de satisfaction

Selon nous, le degré de satisfaction s'inscrit dans la dimension affective parce que la satisfaction est un « [s]entiment de bien-être; plaisir qui résulte de l'accomplissement

de ce qu'on attend, désire, ou simplement d'une chose souhaitable » (Rey-Debove et Rey, 2004, p. 2365).

Questionnaire écrit

Pour ce qui est du degré de satisfaction que les participantes ressentent à la suite de la réception de la rétroaction pour des productions écrites en français et en anglais pour les cours (Figure 27), une seule participante a déclaré ne pas toujours être satisfaite de la rétroaction qu'elle reçoit pour ses productions écrites en français. Aucune participante n'a affirmé ne pas être satisfaite de la rétroaction qu'elle reçoit pour des productions écrites en anglais.

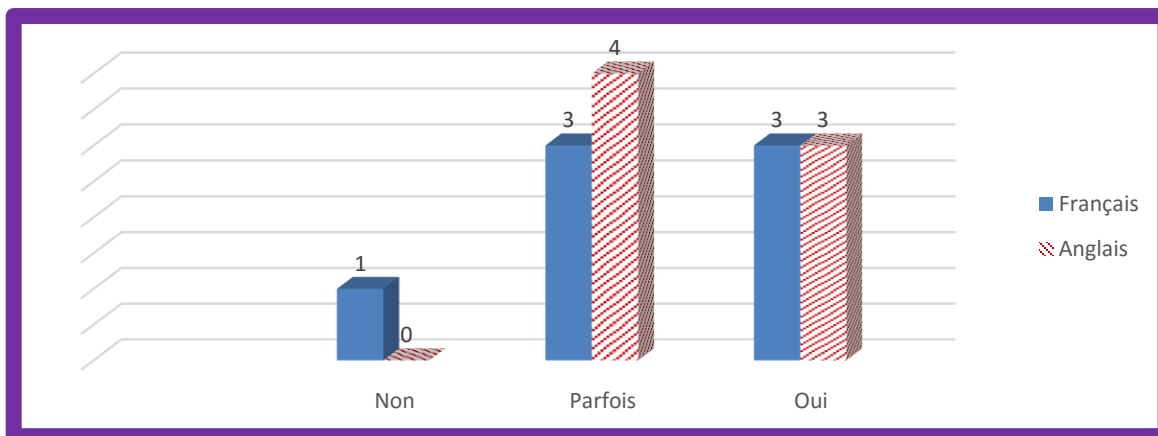


Figure 27 Degré de satisfaction à la suite de la réception de la rétroaction pour les productions écrites en français ou en anglais pour les cours

Entretien individuel semi-dirigé

De l'analyse des propos formulés par les participantes, six participantes se sont prononcées plus en détail sur le sujet de la rétroaction qu'elles reçoivent pour les productions écrites qu'elles rédigent pour les cours. Érika se dit être parfois satisfaite des travaux qu'elle remet en anglais et explique son point de vue de la façon suivante :

Si je regarde pas les notes, juste comment moi je suis satisfaite de mon travail. Je le fais toujours le meilleur que je peux faire. Mais en anglais, j'ai toujours le doute, je me demande, je me questionne sur la note que je vais recevoir. Ouais, je suis pas sûre que ça pourrait être bon, ça pourrait... Je suis juste pas sûre de moi.

Caroline, pour sa part, se dit satisfaite de la rétroaction qu'elle reçoit pour ses productions écrites lorsqu'elle obtient une bonne note pour ces travaux. Roseline, quant à elle, explique le fait qu'elle est satisfaite de la rétroaction qu'elle reçoit pour les productions écrites qu'elle rédige parce qu'elle obtient de bonnes notes. Cette participante explique qu'elle obtient de bons résultats en français par le fait qu'elle trouve facile de faire des analyses grammaticales.

Deux participantes ont relevé le fait qu'elles croyaient leurs compétences rédactionnelles meilleures que ce qu'elles étaient en réalité. D'abord, Jennie a dit :

En français, c'est constamment, il y a tellement des erreurs que je fais. Je cherche tellement mes mots quand j'écris. Je réalise à quel point je sais pas écrire. C'est un problème. J'ai bien fait tout au long du secondaire. J'ai fini avec une moyenne de 90.

Joannie, pour sa part, a exprimé ses impressions comme suit :

J'ai eu beaucoup de difficulté à la rentrée à l'université parce que mon niveau de français était beaucoup moins élevé que je pensais, pis je savais pas ce que je faisais. Parce que j'ai pas vraiment eu des bons profs de français pendant mon école secondaire. J'avais comme des super bonnes notes. Mais je pense que c'était pas si élevé que je pensais. Mon français était pas au niveau qu'il avait besoin d'être pour ici. Mais maintenant juste à la fin de mon premier semestre que je suis en train de m'habituer. Je sais de quoi m'attendre et je sais comment ils vont évaluer le français.

Lorsque les participantes ont répondu aux questions de l'entretien individuel semi-dirigé portant sur la dimension affective, nous avons été en mesure de relever certaines marques d'IL à l'écrit en français et en anglais, que nous présentons maintenant.

4.1.5 L'insécurité linguistique à l'écrit

Pour l'une ou l'autre des questions auxquelles les participantes ont été invitées à répondre dans le cadre de l'entretien individuel semi-dirigé, les propos de six participantes semblent traduire une IL à la lecture ou à l'écriture, en français ou en

anglais³⁷. Érika, qui semble vivre une IL à l'écriture en anglais, formule le commentaire suivant :

Écrire en français, c'est sûr que c'est plus facile parce que c'est ça que je fais depuis la maternelle. So, rendue là, c'est facile. Écrire en anglais, c'est juste que j'écris jamais en anglais à part quand je suis à l'école pour les cours d'anglais, so, quand même, je peux quand même encore écrire en anglais. Mais, j'aime moins ça [...] je ne suis pas toujours certaine quand j'écris en anglais.

Jennie, pour sa part, qui semble vivre une IL à l'écriture en anglais et une IL à la lecture en français émet le commentaire suivant :

J'aime plus écrire en français parce que je sais plus ce que je sais faire en français dans mes études. Lire en français, il y a des mots que j'ai jamais entendus [...] Surtout que les lectures sont compliquées et je comprends pas les mots. [...] Le vocabulaire à [nom de la ville] n'est pas enrichi, là, comme il y a bien du slang. C'est pas le bon français [...].

Joannie, quant à elle, semble vivre une IL à la lecture et à l'écriture en français. Elle estime qu'il lui est plus facile de lire en anglais qu'en français parce qu'elle est plus habituée aux mots compliqués en anglais. Pour l'écriture, la grammaire française est, selon elle, plus complexe et plus difficile que la grammaire anglaise.

Pour sa part, Kathleen, qui semble vivre elle aussi une IL à la lecture et à l'écriture en français, affirme qu'[en anglais], il n'y a pas tant de règles de grammaire, qu'il n'y a pas vraiment de participes passés, qu'il n'y a pas d'exceptions. [...] Elle a déclaré ce qui suit : « En français, c'est pas facile. Il faut juste que j'agrandisse mon vocabulaire. »

Pour ce qui est de Roseline, le commentaire suivant pourrait donner à penser qu'elle ne semble pas vivre d'IL à l'écriture ni en français ni en anglais :

[...] Je sais que pour écrire, j'ai toujours été bonne en grammaire. Donc, c'est juste facile pour moi d'accorder tout. À cause que je sais ce qui

³⁷Au cours de l'analyse de données, nous avons remarqué que la majorité des propos des participantes qui sont empreints de marques d'IL comportent peu ou ne comportent pas de vocables forts comme « honte », « peur », « pas confiance », « je ne peux pas » (Biichlé, 2011). Ainsi avons-nous privilégié les formulations plus nuancées « semble vivre/ressentir de l'IL ».

s'accorde avec quoi. C'est même facile en anglais. La même chose. Ça m'a toujours passionné. Je ne sais pas pourquoi. Lire, c'est facile pour moi, même si je n'aime pas vraiment ça. Ça vient naturellement.

Toutefois, le commentaire suivant contredit le précédent et donne à penser que Roseline semble souffrir d'IL à l'écriture en anglais :

En français, j'ai appris toutes les règles de grammaire. Pis c'est beaucoup plus facile en français qu'en anglais, je trouve. Parce qu'on n'a pas vraiment, on a appris en anglais aussi la même affaire, les règles de grammaire. Mais on n'a pas passé aussi de temps qu'en français.

Enfin, Valérie, qui semble vivre une IL à la lecture et à l'écriture en français, a affirmé ce qui suit : « [En français], il y a des mots que je ne comprends pas, il faut que [je consulte] le dictionnaire. En anglais, il y a moins d'accord à faire et moins de mots longs que je ne comprends pas. »

Nous venons d'exposer les résultats en lien avec la dimension affective. Nous présentons maintenant ceux obtenus en lien avec la dimension axiologique.

4.2 La dimension axiologique du RÉ

Par dimension axiologique, nous entendons les valeurs attribuées à l'écrit par le sujet pour vivre et s'épanouir dans son milieu social ainsi que pour réussir à l'école, que ce soit de façon générale ou dans chacune des disciplines scolaire (Chartrand et Blaser, 2008).

Dans la dimension axiologique, nous traitons de quatre indices qui, selon sa définition (Chartrand et Blaser, 2008), s'y inscrivent. D'une part, pour ce qui est de la lecture, les indices sont les suivants : l'importance accordée à la compréhension d'un texte rédigé en français ou en anglais pour la vie personnelle et l'importance accordée au niveau de maîtrise nécessaire pour comprendre des textes rédigés en français ou en anglais pour la vie professionnelle. D'autre part, pour ce qui est de l'écriture, les indices sont les suivants : l'importance accordée au fait d'être en mesure de bien rédiger un texte en français ou en anglais pour la vie personnelle et l'importance accordée au niveau de maîtrise nécessaire en matière pour rédiger des textes en français ou en anglais pour la vie professionnelle.

4.2.1 L'importance accordée à la compréhension

Parce que le niveau de maîtrise de la lecture influe sur la qualité de l'intégration en société et en milieu de travail (Gagné, Lalande et Legros, 1995), nous avons jugé opportun de poser des questions à ce sujet aux participantes, et ce, autant pour le français que pour l'anglais. Nous présentons maintenant les résultats obtenus concernant l'importance accordée à la compréhension de textes rédigés en français ou en anglais pour la vie personnelle et l'importance accordée au niveau de maîtrise nécessaire à la compréhension de textes rédigés en français ou en anglais pour la vie professionnelle.

Questionnaire écrit

Pour ce qui est de l'importance accordée au fait de pouvoir bien comprendre un texte rédigé pour la vie personnelle (Figure 28) et à l'importance accordée au niveau de maîtrise pour comprendre un texte rédigé pour la vie professionnelle (Figure 29), toutes les participantes ont choisi une option à valeur positive autant pour ce qui est des textes rédigés en français qu'en anglais.

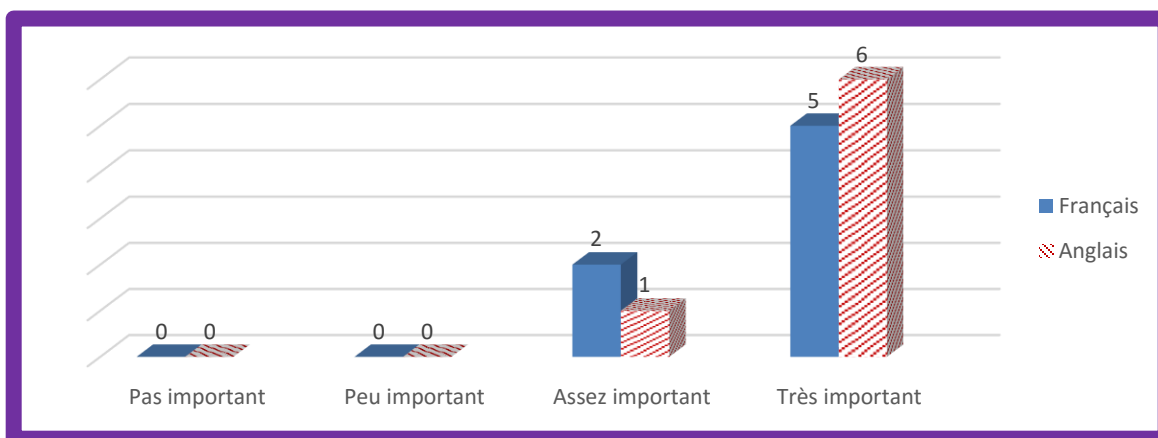


Figure 28 Degré d'importance accordée à la compréhension d'un texte rédigé en français ou en anglais pour la vie personnelle

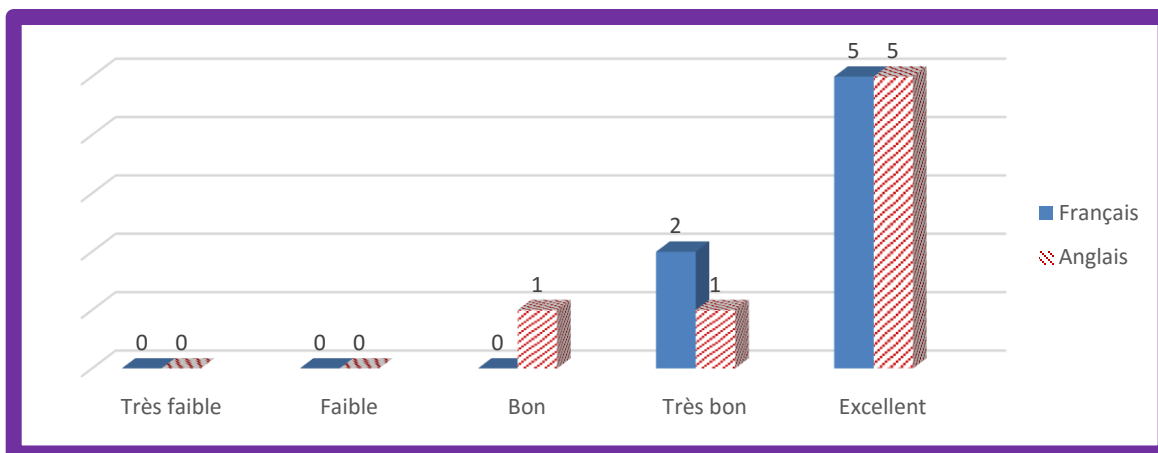


Figure 29 Degré d'importance accordée au niveau de maîtrise nécessaire à la compréhension de textes rédigés en français ou en anglais pour la vie professionnelle

4.2.2 L'importance accordée à la rédaction

Si, comme nous en avons fait mention précédemment, le niveau de maîtrise de la lecture influe sur la qualité de l'intégration en société et en milieu de travail (Gagné, Lalande et Legros, 1995), il en est de même pour le niveau des compétences rédactionnelles (Gagné, Lalande et Legros). Ainsi avons-nous posé des questions aux participantes sur l'importance qu'elles accordent au fait de bien rédiger un texte en français ou en anglais pour la vie personnelle et sur l'importance qu'elles accordent au niveau de maîtrise nécessaire à la rédaction de textes en français ou en anglais pour la vie professionnelle.

Questionnaire écrit

Concernant l'importance accordée au fait d'être en mesure de bien rédiger un texte pour la vie personnelle (Figure 30) et l'importance accordée au niveau de maîtrise nécessaire pour rédiger un texte pour la vie professionnelle (Figure 31), toutes les participantes ont choisi une option à valeur positive, que ce soit pour le français ou pour l'anglais.

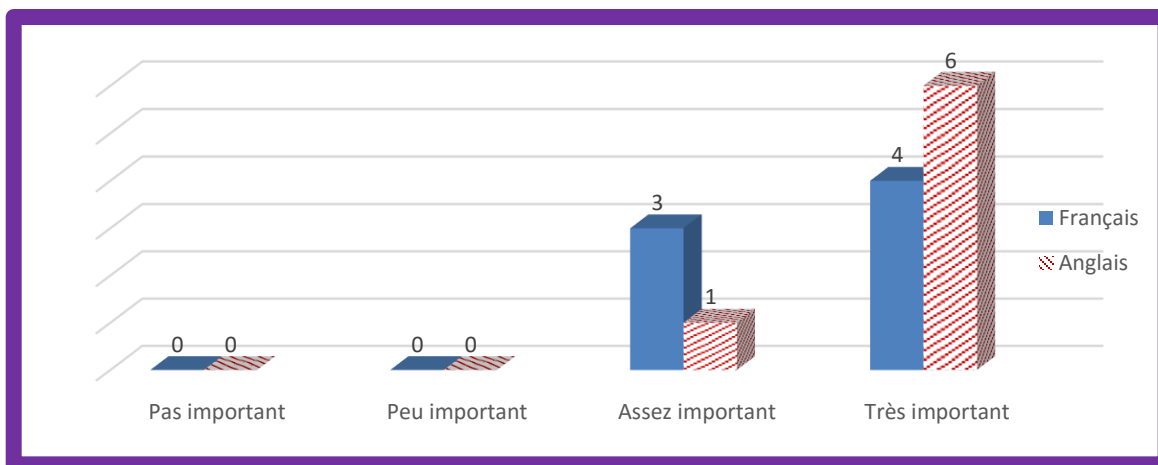


Figure 30 Degré d'importance accordée au fait d'être en mesure de bien rédiger un texte en français ou en anglais pour la vie personnelle

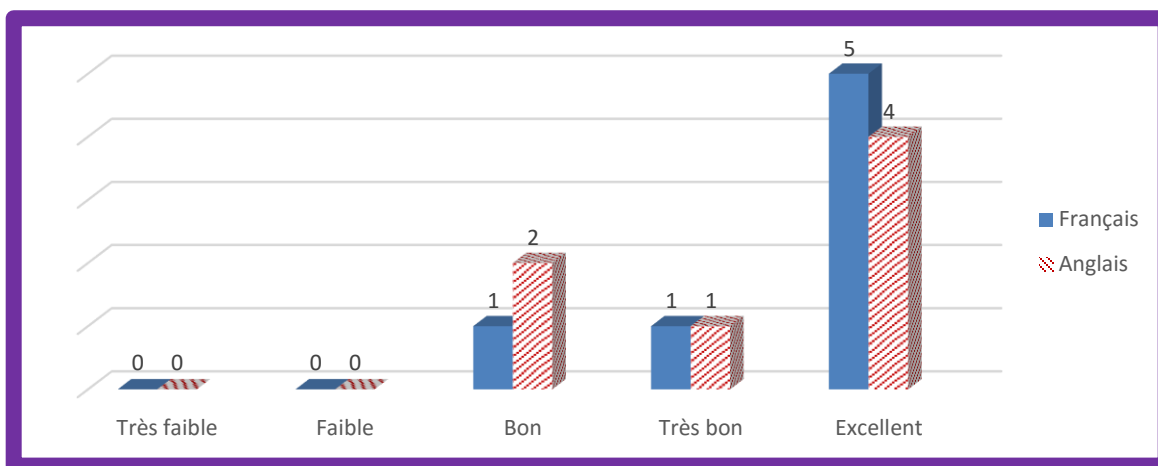


Figure 31 Degré d'importance accordée au niveau de la maîtrise nécessaire pour la rédaction de textes en français ou en anglais pour la vie professionnelle

Entretien individuel semi-dirigé

Une analyse menée en fonction des propos des participantes a permis de relever le fait qu'elles se projettent toutes dans l'avenir et qu'elles reconnaissent la réalité sociolinguistique du milieu professionnel où elles entendent évoluer pour être à même, par la suite, de déterminer la langue qu'elles emploieront³⁸.

³⁸Il importe de noter que pour cette question, les participantes ont répondu en faisant davantage allusion à l'oral qu'à la lecture et à l'écriture. À certaines occasions, nous avons ramené l'échange pour qu'il porte exclusivement sur la lecture et l'écriture.

Caroline a formulé le commentaire suivant : « [...] je veux être orthophoniste. Comme tous les documents, je vais être habituée plus en français, mais pour les clients anglais tu dois être capable d'écrire et pouvoir travailler avec eux. » Joannie, pour sa part, a déclaré ce qui suit :

Parce que je veux faire, si je le fais au Manitoba, ça va se passer en anglais. Mais, pour moi, c'est important de savoir et de bien connaître les deux parce que je veux être quelqu'un qui travaille bilingue. Mais certainement que je veux plutôt travailler dans un bâtiment ou une institution anglophone parce que c'est la langue majeure au Manitoba.

Jennie, quant à elle, qui étudie en communication, nous a fait part du commentaire suivant :

Je me dis ça dépend si je veux travailler en français ou en anglais. Probablement, il va falloir que je fasse les deux. Si c'est dans une association ou une organisation, ça va être pas mal dans les deux langues. Il va falloir que je sois forte dans les deux langues.

Kathleen, qui veut devenir enseignante de français ou traductrice, a donné les exemples suivants : « Si je veux devenir enseignante, il faut que je sois capable de comprendre en français. Il faut que je sois capable d'écrire en français. Si je [corrige] les travaux de quelqu'un d'autre, je peux pas manquer des erreurs [...] » et « [...] si je veux devenir traductrice, il faut que je sois capable de comprendre et d'écrire en français aussi bien qu'en anglais. »

Roseline aimerait devenir enseignante de français. Selon elle, la maîtrise de la langue française est plus importante que celle de la langue anglaise. Elle a formulé le commentaire suivant : « Puis, aussi pour plus tard, si je veux devenir enseignante à une école française. C'est plus important en français qu'en anglais. Parce que ça va être en français. »

Pour leur part, Érika et Valérie ont formulé des commentaires plus généraux concernant l'importance du français et de l'anglais en milieu de travail, c'est-à-dire que leurs propos ne s'appliquaient pas à leur situation personnelle. Érika a émis le commentaire suivant :

[...] j'aime ma langue française mais si tu ne parles pas anglais, je trouve que tu es mal pris, là. Il faut que tu parles en anglais [...], sinon il y a plein de monde qui ne le comprendra pas. Comme pour moi, pour la société, pour vivre dans la société aujourd'hui, je trouve que c'est important. Que tu peux parler, écrire plus [...].

Valérie, quant à elle, a donné l'exemple suivant : « Pour réussir, je trouve qu'il faut avoir deux langues. [...] s'il y a deux candidats pour le même emploi, pis qu'il y en a un qui est bilingue et un qui est juste français ou anglais, c'est sûr qu'on va choisir le bilingue. »

4.2.3 L'insécurité linguistique à l'écrit

Nous n'avons relevé aucune marque d'IL à l'écrit en français et en anglais dans les réponses formulées par les participantes aux questions que nous leur avons posées pour la dimension axiologique. Dans la partie suivante, nous exposons les résultats en lien avec la dimension conceptuelle.

4.3 La dimension conceptuelle du RÉ

Par dimension conceptuelle, nous entendons, comme Chartrand et Blaser (2008), les conceptions, les idées et les représentations de la personne au sujet de l'écrit, comme la place de l'écrit dans la société, la ou les fonctions de l'écrit dans l'apprentissage en général, que ce soit dans l'apprentissage scolaire ou dans chacune des disciplines scolaires, ainsi que sur les processus de lecture et d'écriture que la personne met en œuvre. Cette dimension est également connue sous l'appellation « dimension idéelle » (Chartrand et Blaser).

Dans la dimension conceptuelle, nous avons sondé l'opinion des participantes à savoir si, selon elles, le fait d'être en mesure de bien comprendre un texte rédigé en français ou en anglais et le fait d'être en mesure de bien rédiger un texte en français ou en anglais³⁹ relevaient du don, de l'apprentissage ou, encore, à la fois du don et de l'apprentissage.

³⁹Pour cette catégorie de questions, les participantes ont fait allusion autant à l'oral qu'à l'écrit. Lorsque les propos des participantes se rapportaient à l'oral, nous avons ramené la discussion pour que cette dernière porte exclusivement sur l'écrit.

4.3.1 Le don et l'apprentissage

Parce qu'il s'agit d'une représentation largement répandue dans la société que celle selon laquelle le fait de savoir bien rédiger un texte relève du don (Barré-De Miniac, 2000), nous avons voulu connaître l'opinion des participantes à ce sujet. Suivent maintenant les résultats obtenus pour ces questions au moyen du questionnaire écrit et de l'entretien individuel semi-dirigé.

Questionnaire écrit

En ce qui concerne la représentation associée au fait d'être en mesure de bien comprendre un texte rédigé en français ou en anglais (Figure 32), il est possible de constater que la presque totalité des participantes a choisi l'option « Apprentissage » pour le français et pour l'anglais. Deux participantes ont choisi l'option combinée « Don et apprentissage », pour le français, et une pour l'anglais. Aucune participante n'a choisi l'option « Don », que ce soit pour les textes rédigés en français ou en anglais.

Cependant, les résultats sont plus partagés pour la représentation associée au fait d'être en mesure de bien rédiger un texte en français ou en anglais (Figure 33). Pour ce qui est de la rédaction des textes en français, trois participantes sur sept ont choisi l'option « Apprentissage » et quatre participantes sur sept ont choisi l'option combinée « Don et apprentissage », alors qu'en anglais, cinq participantes ont choisi l'option « Apprentissage », et deux participantes ont choisi l'option combinée « Don et apprentissage ». Aucune participante n'a choisi l'option « Don », et ce, que ce soit pour les textes rédigés en français ou en anglais.

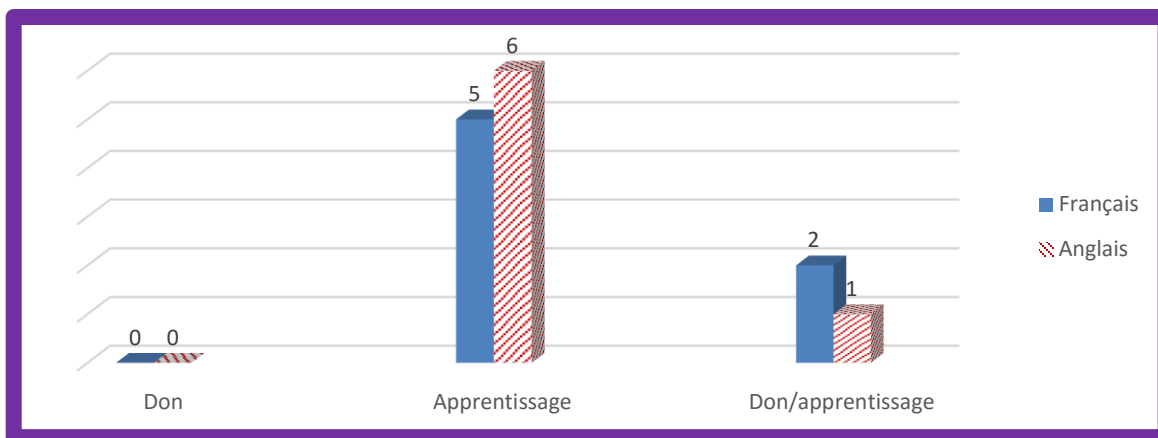


Figure 32 Représentation associée au fait d'être en mesure de bien comprendre un texte rédigé en français ou en anglais

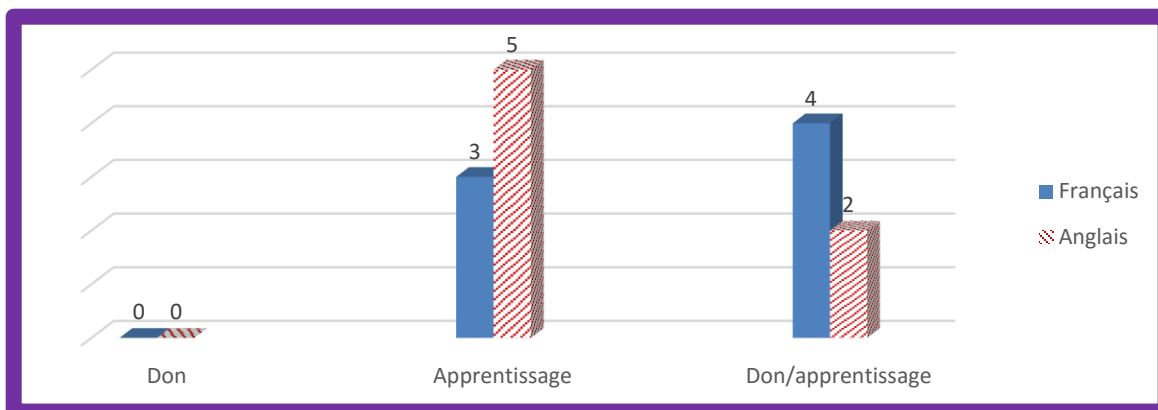


Figure 33 Représentation associée au fait d'être en mesure de bien rédiger un texte en français ou en anglais

Entretien individuel semi-dirigé

Toutes les participantes s'entendent sur le fait que les langues relèvent de l'apprentissage. Toutefois, Érika, Joannie et Roseline ont précisé qu'elles pourraient également être en partie une question de don. Ces participantes ont justifié leur prise de position dans les commentaires qu'elles ont formulés au cours de l'entretien individuel semi-dirigé. Érika a affirmé que « même si les élèves apprennent la même chose, il y en a qui l'ont mieux que d'autres ». Pour sa part, Kathleen a expliqué l'aspect du don par le fait qu'elle s'estime chanceuse d'apprendre rapidement et qu'elle est consciente du fait que tout le monde n'a pas cette chance. Roseline, quant à elle, a déclaré que « même si on

apprend une langue, il faut un peu de talent pour être capable de se rappeler de tout, de toutes les règles, de tous les sons, comme l'alphabet ».

4.3.2 L'insécurité linguistique à l'écrit

Pour la dimension conceptuelle, nous avons relevé une seule marque d'IL à l'écriture en français dans les propos suivants, lesquels ont été formulés par Jennie :

En français je trouve qu'il y a tellement de règles que, même si je l'ai appris toute ma vie le français, je viens ici à [nom de la ville], et le français est beaucoup meilleur. Le français est beaucoup plus développé pis enrichi [...] je connais pas le français comme je le pensais.

Cette marque d'IL conclut la partie portant sur les résultats obtenus pour la dimension conceptuelle. Nous passons maintenant aux résultats en lien avec la dimension praxéologique.

4.4 La dimension praxéologique du RÉ

Par dimension praxéologique, nous entendons, comme Chartrand et Blaser (2008), toutes les activités qu'une personne exerce par rapport à la lecture et à l'écriture, ce qui comprend ce qu'elle lit et ce qu'elle écrit, les contextes dans lesquels elle lit et qu'elle écrit, la manière dont elle s'investit dans les activités de lecture et d'écriture (processus et outils) ainsi que les activités métaprocédurales en lien avec les activités de lecture et d'écriture. Dans la dimension praxéologique, nous traitons des indices suivants : les pratiques de lecture et d'écriture ordinaires et le processus d'écriture.

4.4.1 Les pratiques de lecture et d'écriture ordinaires

Nous allons maintenant traiter des pratiques de lecture et d'écriture ordinaires. Par « ordinaire », nous entendons « en dehors des contraintes institutionnelles » (Bautier et Bucheton, 1997, p. 230), autrement dit « au quotidien » (Dabène, 1987).

Questionnaire écrit

Pour ce qui est des pratiques de lecture ordinaires (Figure 34), il ressort de notre analyse que les réponses obtenues pour le français et pour l'anglais sont similaires. En effet, la majorité des participantes a affirmé lire le plus souvent des textos, des courriels et des romans en français et en anglais. Concernant les pratiques d'écriture ordinaires (Figure 35), des ressemblances sont perceptibles quant à la langue employée, soit le français et l'anglais, dans les différents types d'activités d'écriture ordinaires. Autrement dit, toutes les participantes ont déclaré écrire des textos en anglais et en français. Pour ce qui est des courriels, toutes les participantes ont affirmé écrire des courriels en français, alors que six participantes sur sept ont dit écrire des courriels en anglais. En outre, il est possible de constater des écarts prononcés pour ce qui est des autres types d'écriture ordinaires. En effet, pour ces types de textes, autres que les textos et les courriels, que les participantes rédigent en français et en anglais en dehors des cours, le nombre de participantes qui a choisi ces options s'élève tout au plus à une participante. À ce sujet, certaines options n'ont été choisies par aucune participante.

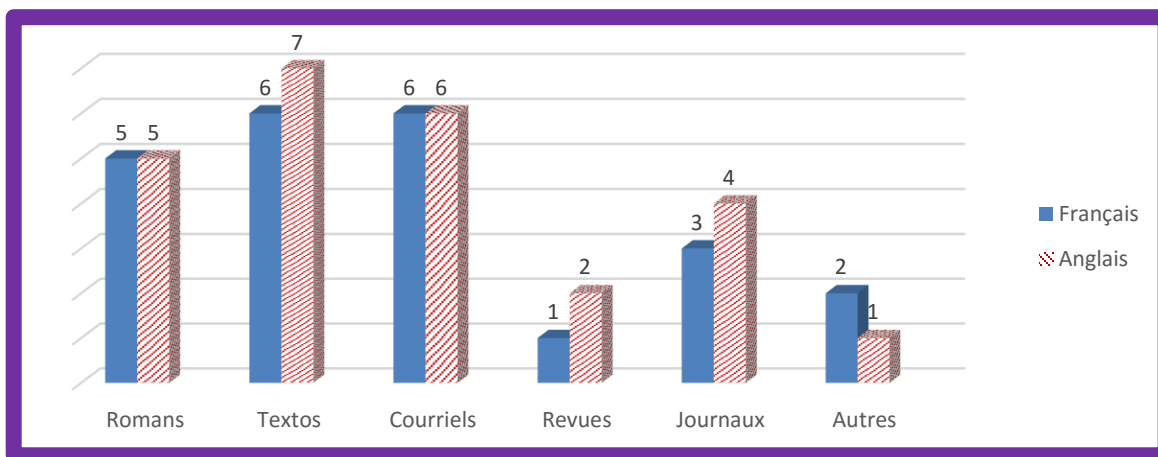


Figure 34 Types de textes lus en français et en anglais en dehors des cours

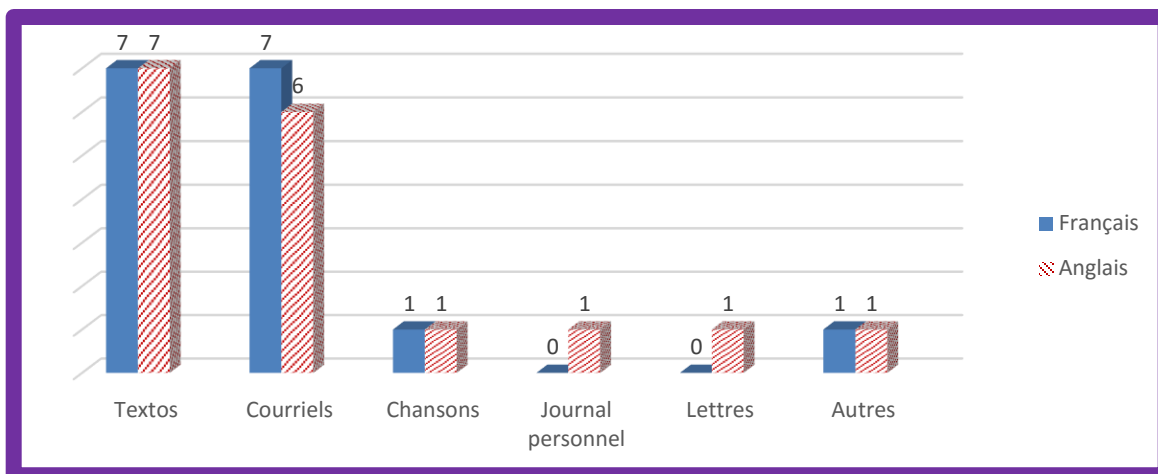


Figure 35 Types de textes rédigés en français et en anglais en dehors des cours

Entretien individuel semi-dirigé

Une analyse des propos formulés par les participantes permet de relever les raisons pour lesquelles elles pratiquent ou non certaines activités de lecture et d'écriture en dehors des cours. Les textos et les courriels sont les moyens de communication les plus prisés par les participantes en dehors des cours. Caroline envoie et reçoit des textos et des courriels principalement en anglais, alors qu'Érika et Roseline en envoient et en reçoivent le plus souvent en français. Pour ce qui est de Jennie, de Joannie et de Kathleen, elles envoient et reçoivent des textos et des courriels en français et en anglais. Les participantes suivantes ont formulé des commentaires sur d'autres types de lecture et d'écriture ordinaires que les textos et les courriels. D'abord, Joannie a affirmé qu'elle n'est pas une personne habituée à écrire des lettres, des chansons, des poèmes et des bandes dessinées. Elle ajoute que ces activités d'écriture ne l'intéressent pas. Ensuite, Érika a déclaré qu'en dehors des cours, elle écrit des notes et des cartes à la main. Puis, Jennie a partagé le fait qu'elle tenait un journal personnel en anglais. Enfin, Roseline a déclaré écrire davantage en anglais, particulièrement des chansons et des parodies de chanson. Elle a affirmé écrire également des lettres en anglais à son copain, qui est anglophone.

4.4.2 Le processus d'écriture

Selon nous, le processus d'écriture, qui comporte trois composantes, soit la planification, la mise en texte et la révision (Bereiter et Scardamalia, 1987; Cavanagh et Blain, 2009), relève de la dimension praxéologique parce que le scripteur doit mettre en œuvre des activités métaprocédurales pour chacune de ces composantes (Fayol et Heurley, 1995). Ainsi avons-nous demandé aux participantes si elles faisaient un plan avant de rédiger un texte en français ou en anglais, si elles révisaient les textes qu'elles rédigeaient en français ou en anglais et combien de relecture elles faisaient pour les textes qu'elles rédigeaient en français ou en anglais avant de les soumettre.

Si, selon Cavanagh et Blain (2009), l'étape de la mise en texte constitue une étape distincte du processus d'écriture qui consiste à s'appuyer sur le plan pour rédiger le texte et à avoir recours à des procédés de reprise de l'information⁴⁰ pour permettre l'enchaînement harmonieux des phrases, nous avons privilégié la posture de Boudreau (1995) selon laquelle la mise en texte s'imbrique dans les composantes de planification et de révision. Ainsi, d'une part, la formulation et l'organisation d'idées, qui s'inscrivent dans la composante de la planification, peuvent également se produire au moment de mise en texte et, d'autre part, le scripteur peut effectuer des modifications à son texte au moment de la rédaction. Par voie de conséquence, nous n'avons posé aucune question aux participantes au sujet de la composante de la mise en texte en tant que telle, mais nous en avons fait mention indirectement au moyen d'un grand nombre de questions, comme celles posées sur la facilité à rédiger un texte, les types de textes rédigés, etc.

4.4.2.1 La planification

Selon Deschênes (1995), la planification correspond à la récupération de connaissances ainsi qu'à la formulation et à l'organisation d'idées. Au sujet de la

⁴⁰Selon Chartrand, Aubin, Blain et Simard (1999), la reprise de l'information consiste en un mot ou en un groupe de mots qui est utilisé pour désigner une même réalité mentionnée précédemment et qui évite la répétition du mot ou du groupe de mots. Ce mot ou ce groupe de mots qui reprend une réalité déjà mentionnée sont ce qu'on appelle un *substitut* et peut être, notamment, un pronom, un groupe de nom, un adverbe, un groupe d'adverbe.

planification, Bereiter et Scardamalia (1987) avancent que les scripteurs experts se distinguent des scripteurs novices par le fait qu'ils planifient la production écrite beaucoup plus que les scripteurs novices. En outre, selon ces chercheurs, les scripteurs experts planifient la production écrite non pas seulement au début du processus d'écriture, mais également au cours de la mise en texte. Nous avons ainsi voulu savoir ce qu'il en était des participantes à notre étude, à savoir si elles planifiaient leurs productions écrites pour les cours et en dehors des cours, et ce, pour les textes qu'elles rédigent en français et en anglais.

Questionnaire écrit

Pour ce qui est de l'élaboration d'un plan pour les textes rédigés pour les cours (Figure 36) et en dehors des cours (Figure 37), nous pouvons observer que les réponses formulées par les participantes sont diamétralement opposées. En effet, il est possible de remarquer que pour les textes rédigés pour les cours (Figure 36) la totalité des participantes a choisi les options « Oui » et « Parfois », autant pour le français que pour l'anglais. Toutefois, nous constatons que pour l'élaboration d'un plan pour les textes rédigés en dehors des cours (Figure 37), la totalité des participantes a choisi les options « Non » et « Parfois », et ce, autant pour le français que pour l'anglais.

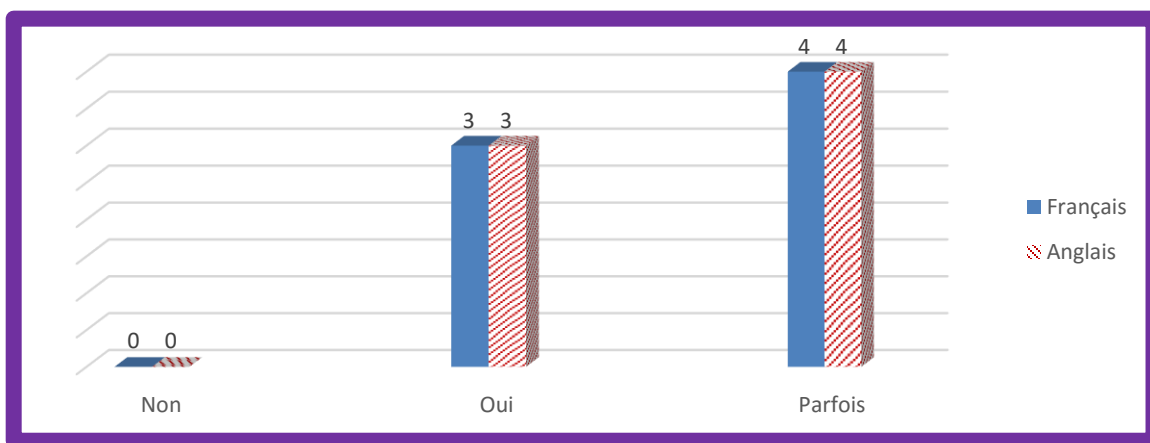


Figure 36 Élaboration d'un plan en vue de rédiger un texte en français ou en anglais pour les cours

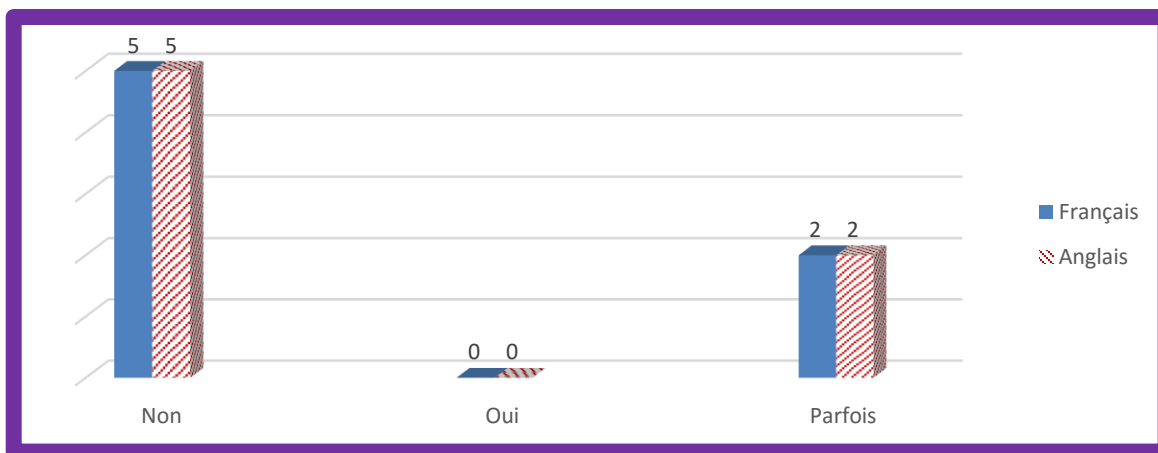


Figure 37 Élaboration d'un plan en vue de rédiger un texte en français ou en anglais en dehors des cours

Entretien individuel semi-dirigé

Une analyse des commentaires formulés par les participantes nous a permis de relever les raisons pour lesquelles certaines d'entre elles ont affirmé parfois faire un plan lorsqu'elles rédigent un texte dans leurs cours ou en dehors des cours. Caroline a déclaré ce qui suit : « Ça dépend c'est quoi j'écris. Comme si c'est des textes qui sont longs, là je vais faire un plan pour ne pas me perdre dans mes idées. Si c'est un texte de comme 250 mots, comme j'avais besoin de faire pour le dernier semestre, j'écris pas mes idées parce que je peux me retrouver facilement. » Érika, pour sa part, a formulé le commentaire suivant : « Des fois, je le fais, des fois je le fais pas. Quand c'est plus compliqué, plus complexe, comme genre un projet final, là je le fais. Mais si c'est un petit travail, j'ai pas besoin. » Joannie, pour sa part, a affirmé ce qui suit :

Ça dépend quelles sortes de travaux. Si on dit que c'est un texte, comme un courriel pour expliquer quelque chose à quelqu'un, je vais juste, je ne vais pas écrire de plan. Pour mon courriel, je vais juste aller au fur et à mesure faire des changements quand j'ai besoin. Mais quand c'est un texte argumentatif pour un projet, je vais faire un plan. Ça dépend l'importance et quel genre de papier je suis en train de, quel genre de texte je suis en train d'écrire.

Roseline, quant à elle, a expliqué le fait qu'elle élabore parfois un plan de la façon suivante : « Des fois ça me tente d'en faire un. Des fois, on est obligé. Je comprends.

Parfois, c'est plus facile à en faire un. Si je ne suis pas obligée, que ça me tente pas, que je trouve que c'est pas important, j'en fais pas un. »

4.4.2.2 La révision

Selon Deschênes (1995), la révision est la composante au cours de laquelle le scripteur passe en revue la production écrite pour l'améliorer. Selon Bereiter et Scardamalia (1987), les scripteurs novices et les scripteurs experts se distinguent aussi par la révision qu'ils font de leurs productions écrites. En effet, les scripteurs experts corrigent davantage leurs textes que les scripteurs novices et ne font pas seulement une révision superficielle (p. ex., orthographe, grammaire), comme le font les scripteurs novices, mais font également une révision en profondeur (p. ex., lien entre les phrases et les paragraphes, idées).

Questionnaire écrit

Relativement à la révision des textes rédigés pour les cours (Figure 38), il est possible de constater que toutes les participantes révisent les textes qu'elles rédigent en français et en anglais pour leurs cours. Toutefois, pour ce qui est de la révision des textes qu'elles rédigent en dehors des cours (Figure 39), elles ne révisent pas systématiquement leurs productions écrites et la révision qu'elles en font peut être partielle, et ce, que ce soit des textes rédigés en français ou en anglais.

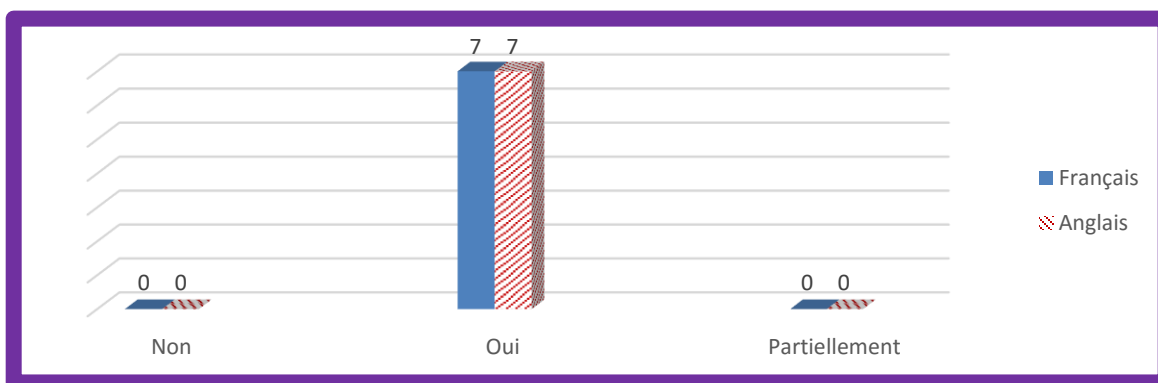


Figure 38 Révision des textes rédigés en français ou en anglais pour les cours

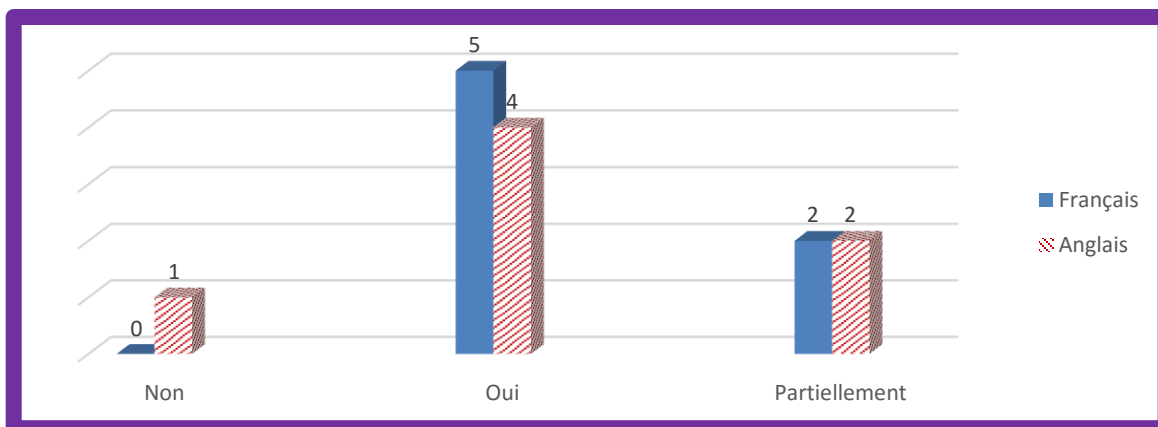


Figure 39 Révision des textes rédigés en français ou en anglais en dehors des cours

Entretien individuel semi-dirigé

Une analyse des propos formulés par les participantes nous a permis de relever les raisons pour lesquelles certaines participantes ont affirmé ne pas réviser les textes qu’elles rédigent ou, encore, les réviser partiellement. Jennie a dit réviser ses productions écrites en français, mais pas celles qu’elle rédige en anglais. Elle a justifié ses propos en affirmant qu’en anglais « il n’y a pas de fautes à faire ». Pour sa part, Roseline a affirmé réviser davantage les textes qu’elle rédige pour les cours que ceux qu’elle rédige en dehors des cours parce qu’elle ne reçoit pas d’évaluation pour les textes qu’elle rédige en dehors des cours. Quant à Valérie, cette dernière a dit réviser les textes qu’elle rédige pour les cours, mais elle a déclaré moins réviser ceux qu’elles rédigent en dehors des cours. Elle a affirmé n’écrire que des textos en dehors des cours. Elle a précisé que si elle a fait une erreur, il lui suffit d’écrire un nouveau texto en corrigeant l’erreur avant de le faire parvenir de nouveau au destinataire.

La relecture s’inscrit dans la composante de la révision du processus d’écriture (Boudreau, 1995; Deschênes, 1995). Nous avons jugé opportun de demander aux participantes combien de fois elles relisaient leurs productions écrites avant de les soumettre au destinataire, que ces productions écrites soient rédigées en français ou en anglais. Au moyen de cette question, nous voulions déterminer si les participantes accordaient plus ou moins d’importance à la qualité des textes qu’elles rédigent en français ou en anglais.

Questionnaire écrit

Pour ce qui est du nombre de relectures effectuées pour les textes rédigés pour les cours, les résultats sont différents pour les textes rédigés en français ou en anglais⁴¹. D'une part, pour ce qui est de la relecture des textes rédigés en français (Figure 40), il est possible de constater que le nombre de relectures effectuées par les participantes pour les productions écrites en français pour les cours va de deux à cinq, alors que celui pour les textes rédigés en anglais pour les cours se limite à deux ou trois. Quant aux textes rédigés en français et en anglais en dehors des cours (Figure 41), nous pouvons constater que les résultats sont presque similaires. En effet, la majorité des participantes a dit relire les textes qu'elles rédigent une fois, que ces textes soient rédigés en français ou en anglais.

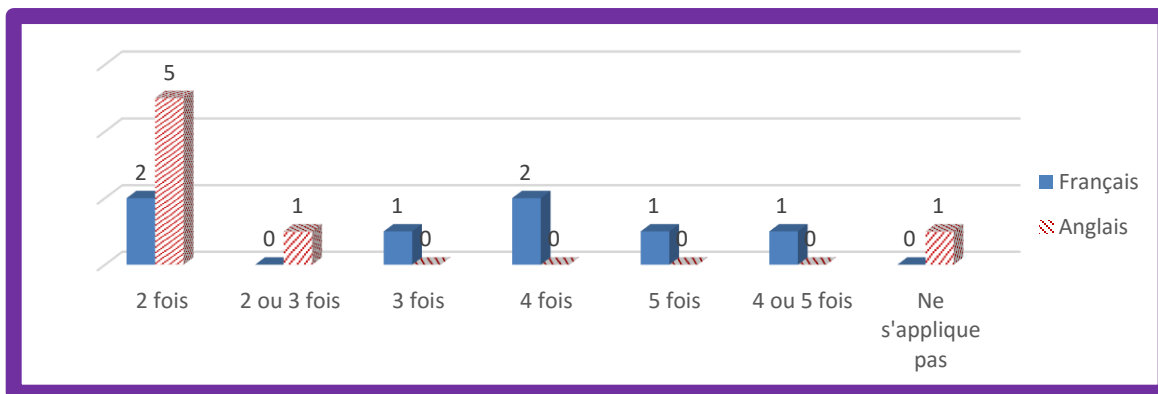


Figure 40 Nombre de relectures effectuées pour les textes rédigés en français ou en anglais pour les cours

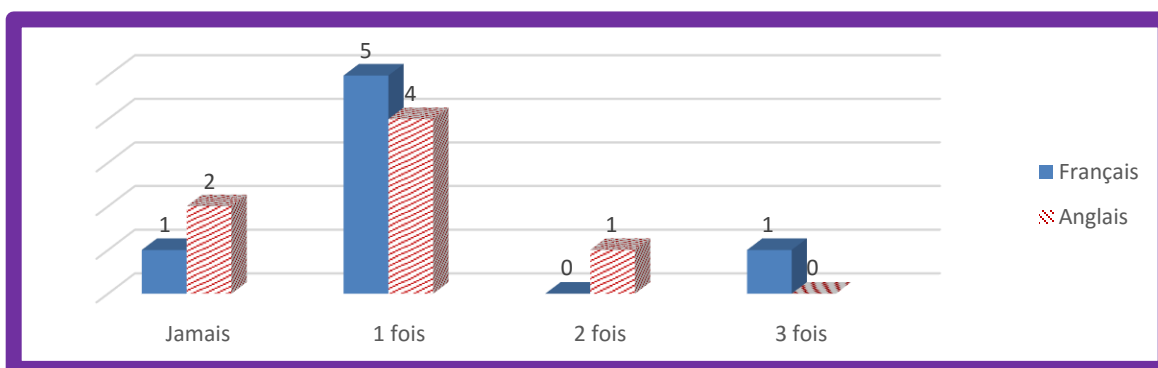


Figure 41 Nombre de relectures effectuées pour les textes rédigés en français ou en anglais en dehors des cours

⁴¹Pour cet indice du RÉ, les participantes ont été invitées à écrire un nombre parce qu'aucune option ne leur était proposée.

Entretien individuel semi-dirigé

L'analyse des commentaires formulés par les participantes nous a permis de relever les raisons pour lesquelles elles ont dit relire leurs textes avant de les remettre au destinataire. Lorsqu'elles relisent un texte, Érika et Valérie s'attardent à l'orthographe, s'assurent que les phrases sont bien construites. Elles ont dit « corriger » les textes qu'elles rédigent. Caroline, Joannie, Jennie et Kathleen ont affirmé relire les textes qu'elles rédigent en français plus souvent que ceux qu'elles rédigent en anglais parce qu'elles se disent plus susceptibles de faire des erreurs en français qu'en anglais. Selon elles, il y a beaucoup plus de règles de grammaire à apprendre en français qu'en anglais. Pour sa part, Roseline a déclaré réviser davantage les textes qu'elle rédige pour les cours que ceux qu'elle rédige en dehors des cours parce qu'elle ne reçoit pas d'évaluation pour les textes qu'elle rédige en dehors des cours. Cette dernière a dit relire un nombre plus élevé de fois les textes qu'elle rédige pour les cours que ceux qu'elle rédige en dehors des cours.

4.4.3 L'insécurité linguistique à l'écrit

Pour ce qui est des questions posées relativement à la dimension praxéologique, nous avons relevé des marques d'IL à l'écrit en français et en anglais dans les propos de trois participantes. D'abord, les commentaires que Caroline a formulés semblent présenter des marques d'IL à la lecture en français ainsi que des marques d'IL à l'écriture en anglais. Cette dernière a exprimé l'IL à la lecture en français qu'elle semble vivre par les propos suivants :

[...] je trouve que quand comme je lis en français, les auteurs sont plus québécois, donc ils utilisent souvent des mots que j'ai jamais entendus. Donc, je trouve que je suis souvent rendue dans le dictionnaire pour essayer de comprendre ce que je lis. [...] C'est à cause que je trouve qu'il y a beaucoup des auteurs qui vont utiliser un vocabulaire que je ne suis pas habituée à, comme un différent registre de langue.

Ensuite, Caroline a exprimé l'IL à l'écriture en anglais qu'elle semble vivre par les deux commentaires suivants :

[...] beaucoup de gens disent que la grammaire en français est plus difficile mais, moi, j'ai toujours trouvé que la grammaire de langue française était toujours plus facile que l'anglais parce que j'étais toujours plus habituée. J'ai plus souvent pratiqué la grammaire en français qu'en anglais.

[...] Je trouve que c'est plus facile de trouver mes erreurs en français qu'en anglais. À cause qu'à l'école, la grammaire c'était plus comme il y avait plus une importance sur la grammaire dans mes cours de français qu'en anglais.

Puis, Joannie a exprimé par les propos suivants l'IL à la lecture en français dont elle semble souffrir : « [...] Pour moi, le français est un peu plus difficile à comprendre. [...] En anglais, c'est plus facile à comprendre les structures de phrases. » Enfin, Jennie, pour sa part, exprime l'IL à l'écriture en français qu'elle semble ressentir par le commentaire suivant : « En français, c'est constamment il y a tellement d'erreurs que je fais. Je cherche tellement mes mots quand j'écris. Je réalise à quel point je ne sais pas écrire. »

Nous venons de brosser le portrait global du RÉ des participantes selon les quatre dimensions du RÉ, soit les dimensions affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique. Autrement dit, nous venons d'exposer les résultats de notre étude en fonction des quatre dimensions du RÉ. Nous passons maintenant à la discussion.

Chapitre 5 Discussion

Notre étude avait pour but de décrire les caractéristiques du RÉ en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire, et ce, conformément aux quatre dimensions du RÉ, soient les dimensions affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique.

Ce chapitre présente la discussion, laquelle sert « à faire ressortir des liens entre l'interprétation des résultats et l'énoncé de la problématique » (Boudreault et Cadieux, 2011, p. 176). Pour chacune des dimensions du RÉ, nous exposons d'abord la discussion des résultats selon les quatre dimensions du RÉ en comparant les résultats obtenus en français et en anglais pour chacun des indices relatifs aux activités de lecture et d'écriture exercées pour les cours et en dehors des cours. Ensuite, pour chacun des indices du RÉ, nous nous prononçons à savoir si chacun d'entre eux semble être favorable ou défavorable à l'apprentissage du français écrit⁴². Puis, nous établissons des liens entre les résultats obtenus dans le cadre de notre étude et la recherche dans ce domaine. Enfin, nous abordons le thème de l'IL à l'écrit en fonction des quatre profils qui ont émergé dans le cadre de notre analyse.

5.1 La dimension affective du RÉ

Comme nous en avons fait mention précédemment, la dimension affective comprend notamment les sentiments et les émotions concernant l'écrit et se traduit notamment par l'investissement en temps, en fréquence et en énergie déployée pour les activités de lecture et d'écriture ainsi que par l'inclination manifestée pour différents genres de textes lus et écrits (Chartrand et Blaser, 2008). Ainsi, dans la discussion de la dimension affective, nous traitons de différents indices pour lesquels des questions ont été posées dans le questionnaire écrit et au cours de l'entretien individuel semi-dirigé. Les indices comprennent le temps investi dans les activités de lecture et d'écriture,

⁴²Nous avons précisé précédemment (voir le point 3.6) que nous nous intéressons au RÉ en français et en anglais des participantes pour être en mesure de comparer leur niveau d'exposition dans l'une et l'autre de ces langues et ainsi évaluer si, pour le français ou pour l'anglais, certaines de leurs attitudes langagières ou certains de leurs comportements langagiers dans l'une et l'autre de ces deux langues semblent être favorables ou, encore, défavorables à l'apprentissage du français écrit. Dans cette perspective, les commentaires que nous formulons pour chacun des indices du RÉ seront axés sur le RÉ en français.

l'inclination à l'égard des activités de lecture et d'écriture en général, l'inclination à l'égard de l'activité de lecture sur support papier et à l'écran, l'inclination à l'égard de l'activité d'écriture à la main et au clavier, la facilité et la difficulté à bien comprendre un texte et à bien rédiger un texte ainsi que le degré de satisfaction ressenti à la suite de la rétroaction pour la rédaction de productions écrites pour les cours.

Concernant le temps investi dans les activités de lecture et d'écriture, nous constatons des résultats similaires pour ces deux activités. En effet, pour les cours, la presque totalité des participantes a déclaré lire et écrire chaque semaine un nombre d'heures plus élevé en français qu'en anglais. Cependant, en dehors des cours, la majorité des participantes a affirmé lire et écrire chaque semaine plus d'heures en anglais qu'en français. En fonction d'une perspective de groupe, le rapport à la lecture et le rapport à l'écriture des participantes semblent être favorables à l'apprentissage du français écrit dans le cadre des cours, mais semble être défavorable en dehors des cours.

Si les participantes ont affirmé passer plus de temps à lire et à écrire en français pour les cours, il semble que ce ne soit pas d'emblée par intérêt, mais plutôt par obligation. En effet, elles sont inscrites dans un programme de langue française à l'université et suivent tous leurs cours, ou la majorité de leurs cours, en français. Au sujet de la lecture, Caroline a souligné le fait suivant : « Les devoirs, c'est plus juste de la lecture. Tandis qu'au secondaire, tu n'as qu'à cocher des questions à répondre. L'autre session, j'avais juste un cours où j'avais quatre devoirs à remettre, le reste c'était de la lecture. » Érika a la même impression que Caroline quant aux exigences en matière de lecture à l'université. Elle a affirmé ce qui suit : « Les affaires à lire, il y a beaucoup de "stuff" à lire. Vraiment, c'est juste ça que je fais de ma vie. Vraiment beaucoup. C'est ça la grosse différence, je trouve, entre l'école secondaire et l'université. »

Concernant le fait que la moitié des participantes a dit consacrer plus d'heures à la lecture et à l'écriture en anglais en dehors des cours, Gérin-Lajoie (2001) précise le fait que dans un contexte bilingue où l'anglais est dominant, les amis influencent la vie des jeunes et contribuent de façon substantielle au phénomène d'anglicisation. Cette chercheuse ajoute que lorsqu'ils sont en groupe, les adolescents privilégient, de façon générale, les activités en anglais. L'une des raisons attribuables à ce phénomène pourrait être le fait que l'offre d'activité en milieu francophone minoritaire peut être plus grande

en anglais qu'en français. Ainsi la langue d'échange devient-elle, pour la grande majorité d'entre eux, l'anglais. Si les propos de Gérin-Lajoie font allusion principalement à l'oral, il importe de noter que depuis l'avènement des TIC, les communications en dehors des cours ne se font plus seulement à l'oral, mais également à l'écrit, principalement au moyen de textos, de courriels et de réseaux sociaux.

Nous avons relevé les propos suivants formulés par quatre participantes à notre étude qui confirment le fait que les échanges dans les différents milieux se passent dorénavant non plus seulement à l'oral mais également à l'écrit. D'abord Caroline a précisé que lorsqu'elle échange des textos, c'est toujours en anglais. Pour sa part, Érika a affirmé qu'en dehors des cours, elle lit en anglais et ce qu'elle lit se limite aux textos et aux magazines. Joannie, quant à elle, a affirmé ce qui suit :

Essentiellement parce que depuis que je suis dans un programme en français, j'ai besoin de lire comme les œuvres en français, comme pour les classes j'ai besoin de lire les travaux, les consignes, les livres, mais ma vie sociale se passe en anglais [...] Avec ma famille et tout ça, ça se passe surtout en anglais. Sur Internet, je regarde les journaux en anglais. Des fois ça se passe en français, mais plus ou moins en anglais. Mon Facebook, par exemple, les réglages et tout ça, c'est en français, mais tout ce que mes amis mettent à l'Internet est en anglais. Comme je suis en train de lire des journaux et les textos, c'est en anglais, et tout ça.

Kathleen, pour sa part, a affirmé ce qui suit :

En dehors de mes études, comme tous les articles que je vais lire en ligne. Je trouve plus difficile de trouver les choses pertinentes que je cherche [en français]. C'est pas quelque chose que je fais d'habitude. Tous les sites que je vais, comme Twitter, Facebook, puis toutes les revues, c'est tout en anglais. C'est pour ça que je vis plus en anglais qu'en français.

Kathleen a également affirmé qu'elle échangeait des textos en anglais autant avec des personnes anglophones qu'avec des personnes francophones.

À la lumière des résultats que nous avons obtenus aux questions posées pour la dimension affective, il est possible de constater que l'environnement social majoritairement anglophone et la technologie constituent deux facteurs favorisant l'usage de l'anglais en dehors des cours. D'abord, l'environnement social joue un rôle

déterminant dans l'emploi de la langue anglaise dans les textes que les participantes à notre étude écrivent. Les exemples précédents en font foi. Ensuite, la technologie joue également un rôle dans l'emploi de la langue pour l'envoi de textos parce que Caroline, par exemple, a dit qu'elle envoie toujours ses textos en anglais parce qu'en français, « ça se met à gricher⁴³ ».

Ces constats corroborent les propos de Barré-De Miniac, Brissaud et Rispaïl (2004), selon lesquels les pratiques de lecture et d'écriture⁴⁴ varient dans l'espace, conformément aux langues qui sont associées à leurs usages, qu'elles varient d'une personne à l'autre, selon ses intérêts notamment et qu'elles varient aussi chez une même personne, selon les lieux où elle exerce ces pratiques de lecture et d'écriture.

Selon une perspective de groupe, en ce qui concerne le degré d'inclination à l'égard de la lecture et de l'écriture pour les cours et en dehors des cours, il est possible de constater que pour ce qui est de l'inclination à l'égard de la lecture et de l'écriture pour les cours, cet indice du RÉ semble être défavorable à l'apprentissage du français écrit parce que plus de la moitié des participantes a déclaré préférer lire en anglais qu'en français, et ce, même si elles lisent en français dans les cours dont la langue d'enseignement est le français. Cependant, pour ce qui est de l'inclination à l'égard de la lecture et de l'écriture en dehors des cours, cet indice du RÉ semble être favorable à l'apprentissage du français écrit parce qu'un peu plus de la moitié des participantes a affirmé lire en français en dehors des cours⁴⁵. Pour ce qui est de l'inclination à l'égard de l'écriture, cet indice du RÉ semble être favorable à l'apprentissage du français écrit parce

⁴³Par « gricher », la participante entend que le logiciel de correction de son appareil modifie certains mots de vocabulaire en français par des mots de vocabulaire en anglais, dont la graphie s'apparente à celle des mots de vocabulaire en français. Des ralentissements et des problèmes de communications peuvent être attribuables à cette situation. Dans Rey-Debove et Rey (2004), cette définition correspond au terme « grésiller ».

⁴⁴Dans leur article, Barré-De Miniac, Brissaud et Rispaïl (2004) emploient le terme « littéracie ». Comme notre étude porte exclusivement sur la lecture et l'écriture et que le concept de littéracie englobe plus que les concepts de lecture et d'écriture, nous avons jugé opportun de remplacer le terme « littéracie » par « lecture et écriture ».

⁴⁵Nous sommes sceptique quant à l'exactitude des propos des participantes en ce qui concerne la lecture de romans en français parce que la majorité d'entre elles a déclaré lire plus de romans en anglais depuis le secondaire et ne plus avoir le temps de lire pour le plaisir depuis le début de leurs études universitaires. Peut-être ont-elles interprété la question comme suit : « Qu'aimez-vous lire? » au lieu de « Que lisez-vous? » Néanmoins, à l'université bilingue de l'est de l'Ontario, les étudiants de première année au baccalauréat doivent suivre deux cours de fondement du français dans lesquels ils sont tenus de lire des œuvres littéraires.

que plus de la moitié des participantes a affirmé aimer écrire en français pour les cours et en dehors des cours.

Nous avons vu dans le chapitre 2, qui porte sur le cadre conceptuel, que des chercheurs soutiennent que les gens qui lisent régulièrement auraient de meilleures compétences rédactionnelles (Abdelilah-Bauer, 2008; Cunningham et Stanovich, 1997; Dionne, 2010; Guthrie, 2001; Smith, 1990) et qu'ils réussiraient mieux à l'école de façon générale (Allan, Ellis et Pearson, 2005; Cox et Guthrie, 2001; Leleux, 2000; Merisuo-Storm, 2006). Néanmoins, au cours de l'analyse des données, nous avons relevé le cas d'une participante qui n'aime pas du tout lire. Il s'agit de Roseline, qui envisage d'enseigner le français et le théâtre dans une école de langue française. Le cas de Roseline corrobore les propos de Singly (1993), selon lesquels il n'y aurait pas de lien systématique entre la compétence en lecture et la pratique de la lecture elle-même. Pour ce qui est de cette participante, nous pouvons présumer qu'elle a de bonnes compétences en lecture de par l'obtention de son diplôme d'études secondaires, de par sa réussite au Test provincial de compétences linguistiques⁴⁶ et de par son admission à l'université. Selon de Singly (p. 48), « la compétence en lecture ne garantit pas un engagement positif vis-à-vis de la lecture. [La pratique de la lecture] ouvre seulement la voie, elle crée des conditions favorables qui doivent être redoublées par d'autres facteurs. »

Roseline, qui est inscrite dans la concentration Théâtre à l'université, préfère jouer dans des pièces de théâtre plutôt que de les lire. Selon elle, « il faut parfois faire ce qu'on n'aime pas faire ». Cette prise de conscience à l'égard de la pratique d'une activité pour laquelle la personne n'a pas d'inclination, mais dont elle reconnaît néanmoins l'importance, sous-tend, selon nous, que cet aspect du RÉ de cette participante à notre étude est positif et corrobore les propos d'Aeby (2004), selon lesquels un RÉ positif se manifeste par une attitude active, consciente, motivée et réfléchie. En outre, selon Simard (1995b), la motivation constitue le terreau de tout apprentissage. Cette motivation semble être attribuable à l'inclination ou, encore, à la prise de conscience de l'importance de l'activité à accomplir dans le but d'atteindre un objectif préalablement fixé.

⁴⁶Le Test provincial de compétences linguistique (TPCL) évalue les compétences en littératie dans toutes les matières jusqu'à la fin de la 9^e année et vise un taux de littératie acceptable pour la population en général. Les élèves de toutes les régions de l'Ontario doivent faire le TPCL en 10^e année. La réussite au TPCL est une condition exigée pour l'obtention du diplôme d'études secondaires en Ontario (Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, 2015).

Les résultats de notre étude montrent que les participantes lisent peu pour le plaisir. Ces dernières justifient cette situation par le fait qu'elles ne disposent plus suffisamment de temps pour lire pour le plaisir depuis qu'elles ont commencé leurs études universitaires. Cette tendance à lire peu n'est pas un phénomène récent ni un phénomène qui ne s'appliquerait, par exemple, qu'aux francophones vivant en milieu francophone minoritaire. En effet, en France, le temps que les lycéens [les élèves du secondaire pour le contexte canadien], les jeunes de vingt-quatre ans ainsi que la population en général passent à lire est moindre que le temps passé à lire dans les années précédentes par ce même type de participants (de Singly, 1993; Donnat, 1990).

Plus récemment, les résultats de Dionne (2010), dont l'étude ciblait des étudiants inscrits dans un programme de baccalauréat en formation à l'enseignement, appuient les propos de ces chercheurs, à savoir que peu d'étudiants universitaires en milieu francophone minoritaire lisent un grand nombre d'heures par semaine pour le plaisir⁴⁷. En effet, les résultats de l'étude de Dionne montrent que près de 25 % des participants à son étude lisent pour le plaisir pour une durée de moins de deux heures par semaine, alors que seulement 8,2 % des participants lisent pour le plaisir plus de six heures par semaine.

Les résultats de l'étude de Dionne appuient les propos de Chartrand et Blaser (2008), selon lesquels les étudiants inscrits dans un programme en éducation, de manière générale, lisent peu. Nos résultats corroborent également ceux qui attestent que les élèves délaissent la pratique de la lecture au fur et à mesure de la scolarité obligatoire (Gervais, 1997; McKenna, Kear et Ellsworth, 1995; Pennac, 1992; Strommen et Flowles Mates, 2004). Par ailleurs, à ce sujet, de Singly (1993) précise qu'en matière de lecture, il est tout à fait concevable d'imaginer que le niveau de compétence est inversement proportionnel à la pratique de la lecture et à l'inclination manifestée à l'égard de cette activité. Autrement dit, alors que le niveau de compétence de la lecture s'accroît, la pratique et l'inclination pour cette activité, pour leur part, diminuent.

Pour ce qui est de l'écriture à la main ou au clavier, un peu plus de la moitié des participantes a déclaré préférer écrire au clavier en raison de la rapidité d'exécution

⁴⁷Le 5 avril 2016, Dionne nous confirmait par courriel que le questionnaire soumis aux participants à l'étude ne précisait pas la langue dans laquelle les documents étaient lus. Par voie de conséquence, les participants pouvaient consigner des textes qu'ils avaient lus dans d'autres langues que le français.

qu'offre le clavier et de la possibilité d'avoir recours à des logiciels de correction. Joannie a affirmé ce qui suit :

C'est juste une habitude puis comme en français, il y a Antidote⁴⁸, on a tout ça qui peuvent nous aider à juste à expliquer comment bien écrire et bien formuler les choses. Comment trouver les synonymes. Il y a toujours plus de ressources à l'ordi.

Valérie corrobore les propos de Joannie, mais précise qu'elle n'utilise pas toujours de logiciel de correction. Pour sa part, Roseline a eu recours au logiciel de correction Antidote quelques fois, mais elle a affirmé ne pas garder un bon souvenir de son utilisation.

Un grand nombre d'études ont porté sur les compétences rédactionnelles des élèves lorsqu'ils utilisent les TIC. Selon Grégoire et Karsenti (2013), en ce qui concerne l'orthographe grammaticale, ce sont les personnes qui rédigent à la main qui commettraient le moins d'erreurs. Cette situation pourrait s'expliquer par le fait que les élèves qui ont recours à la technologie lorsqu'ils rédigent des textes affirment passer moins de temps à corriger à l'ordinateur parce qu'ils font confiance au logiciel de correction intégré à leur logiciel de rédaction. Ainsi, selon Grégoire et Karsenti, il semble que les TIC n'aient pas une incidence positive importante sur la compétence rédactionnelle des élèves, hormis au chapitre de l'orthographe d'usage.

Néanmoins, il demeure que les TIC sont une source de motivation à écrire pour les élèves (Goldberg, Russel et Cook, 2003; Grégoire et Karsenti, 2013; Passey, Rogers, Machell et McHugh, 2004) et qu'elles favorisent l'émergence de buts d'apprentissage et de performance (Grégoire et Karsenti; Passey, Rogers, Machell et McHugh). Puisque la motivation est associée à la persévérance scolaire et à l'engagement cognitif (Karsenti et Grégoire; Viau, 2009), elle peut constituer un adjuvant au développement des compétences rédactionnelles.

Pour leur part, Cavanagh et Blain (2009) ainsi que Blain, Beauchamp, Essiembre et Freiman (2010) corroborent les effets motivationnels liés aux TIC et le fait que les

⁴⁸Antidote est un logiciel de correction qui contient des dictionnaires ainsi que des guides linguistiques et qui s'intègre à des logiciels de rédaction et à des systèmes de messagerie électronique dans le but de relever les erreurs d'orthographe, de grammaire, de syntaxe, de lexique, etc.

élèves écrivent plus souvent lorsqu'ils ont la possibilité d'écrire au clavier. Toutefois, pour sa part, Cavanagh et Blain (2009) réfutent les propos de Grégoire et Karsenti (2013), selon lesquels les TIC ne présenteraient pas d'effets positifs importants sur la compétence scripturale des élèves parce que les résultats de leur étude montrent une amélioration significative des compétences en écriture chez le groupe d'élèves qui a eu un accès plus fréquent à un ordinateur.

À la lumière de l'analyse effectuée, selon une perspective de groupe pour ces indices du RÉ, soit la facilité ou la difficulté à bien comprendre un texte et à bien rédiger un texte, ces derniers semblent être favorables à l'apprentissage du français écrit parce que plus de la moitié des participantes a affirmé avoir de la facilité à lire et à écrire en français et en anglais pour les cours et en dehors des cours⁴⁹. À titre d'exemple, pour ce qui est de l'activité de lecture, Jennie et Kathleen ont néanmoins affirmé qu'il leur est plus facile de lire en anglais qu'en français parce qu'elles comprennent plus facilement les mots qu'elles lisent en anglais que ceux qu'elles lisent en français.

Dans le cadre de la présente étude, nous avons relevé, dans l'entretien individuel semi-dirigé, 14 extraits dans lesquels les participantes ont fait la comparaison de leur perception du vocabulaire en français avec celle qu'elles ont du vocabulaire en anglais. De ces extraits, il ressort que le vocabulaire en français intimide les participantes et que, par conséquent, la majorité d'entre elles préfère lire en anglais pour les cours et en dehors des cours. Ces résultats et ces commentaires relatifs à la facilité et à la difficulté à bien comprendre un texte appuient ceux de Lanteigne (1998) ainsi que ceux de Carignan et Simbagoye (2015), selon lesquels les étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire éprouvent des difficultés de compréhension en lecture en français. Au sujet du vocabulaire, il importe de noter que Masny (2006) a relevé plusieurs études qui ont démontré l'importance d'accroître le vocabulaire chez les élèves, notamment pour favoriser l'apprentissage de l'écriture.

⁴⁹Nous sommes sceptique concernant les propos des participantes pour cet indice du RÉ, qui correspond à la facilité ou à la difficulté à comprendre un texte rédigé en français ou en anglais. Nous expliquons notre perplexité par le fait que la majorité des participantes a mentionné préférer lire en anglais. Les participantes expliquent leurs propos par le fait qu'elles comprennent plus facilement les mots de vocabulaire en anglais que ceux en français.

Quant à l'activité d'écriture, quatre participantes sur sept ont affirmé trouver plus difficile de rédiger un texte en français qu'un texte en anglais en raison de la grammaire, des structures de phrases, des nombreuses règles à maîtriser et des nombreux accords à faire en français. Pour ce qui est de Valérie, bien qu'elle ait la possibilité de rédiger ses travaux en anglais dans les cours donnés en français, elle rédige néanmoins ses travaux et ses examens en français dans ces cours, notamment parce qu'elle ne voudrait pas devoir accomplir la tâche supplémentaire de traduire les termes du français à l'anglais. Selon elle, il s'agirait d'une perte de temps. Pour sa part, Roseline fait également mention de la tâche de traduction qu'elle aurait à accomplir si elle écrivait ses travaux et ses examens en anglais pour un cours dont la langue d'enseignement est le français. Plus précisément, elle affirme qu'il lui est plus facile de reprendre les mêmes mots de vocabulaire employés dans le cours et qu'elle ne perçoit pas la pertinence d'écrire en anglais dans le cadre d'un cours donné en français.

S'il est connu que la facilité fait fonction d'adjuvant à la pratique, il peut en être de même pour la difficulté, mais selon une perspective différente. Dans notre étude, nous relevons ces deux cas de figure, soit la facilité menant à la pratique et la difficulté menant à la pratique. L'un et l'autre de ces cas peuvent être associés à l'un et l'autre des deux groupes de participantes qui ont émergé au cours de notre analyse, et ce, en fonction de leur niveau d'exposition à l'anglais.

D'une part, pour ce qui est du premier cas, qui correspond à la facilité menant à la pratique, s'inscrivent les participantes qui ont été le moins exposées à l'anglais. Caroline rédige ses travaux et ses examens en français parce qu'elle a toujours eu plus de facilité à écrire en français qu'en anglais. Pour sa part, Érika rédige ses travaux et ses examens en français parce qu'elle comprend bien le français, que lorsqu'elle a le choix de lire en français ou en anglais, elle choisit de lire en français parce qu'elle comprend mieux cette langue et qu'elle a toujours lu en français. Elle a également affirmé ce qui suit : « Je pourrais lire en anglais, mais ça me tente juste pas. Je me sens plus à l'aise avec mon français. »

D'autre part, en ce qui concerne le deuxième cas, qui correspond à la difficulté menant à la pratique, s'inscrivent les participantes qui ont été le plus exposées à l'anglais. Elles ont choisi un programme de langue française dans le but d'approfondir leurs

connaissances en français. Joannie a formulé le commentaire suivant : « Quand je dois écrire en français, je trouve ça un peu intimidant. Je dois me raisonner et me dire que je suis un cours en français et je dois me dire que je suis aussi habile à écrire en français qu'en anglais si je mets l'effort. » Ensuite, Kathleen a déclaré rédiger ses travaux et ses examens en français parce qu'elle veut approfondir ses connaissances en français et qu'elle ne veut pas s'« habituer à prendre le chemin le plus facile ».

Ainsi pouvons-nous convenir que lorsqu'il y a une prise de conscience par rapport à l'importance d'accomplir une activité dans le cadre de la vie personnelle ou dans celui de la vie professionnelle, la personne exercera l'activité en question en déployant des efforts conscients pour atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés. Ces efforts à l'égard des activités de lecture et d'écriture révèlent un RÉ positif. En effet, selon Aeby (2004), un RÉ positif se manifeste par une attitude active, consciente, motivée et réfléchie relativement aux activités de lecture et d'écriture.

Parce que certaines participantes trouvent plus ou moins facile de rédiger des textes en français, leur niveau de satisfaction peut être différent par rapport à la rétroaction qu'elles reçoivent pour leurs productions écrites. Ainsi avons-nous demandé aux participantes si elles étaient satisfaites des rétroactions qu'elles recevaient pour leurs productions écrites en français et en anglais. Nous nous penchons maintenant sur cet indice du RÉ. Ce dernier nous permet de constater qu'il semble être favorable à l'apprentissage du français écrit parce que, selon une perspective de groupe, la presque totalité des participantes est le plus souvent satisfaite de la rétroaction qu'elle reçoit pour les textes rédigés en français. Cette satisfaction que ressentent les participantes à la rétroaction qu'elles reçoivent pour leurs productions écrites constitue un encouragement à continuer d'écrire en français.

Le degré de satisfaction ressenti à la rétroaction reçue pour des productions écrites clôt la discussion sur la dimension affective. Nous passons maintenant à la discussion en lien avec la dimension axiologique.

5.2 La dimension axiologique du RÉ

Par dimension axiologique, nous entendons, entre autres, les valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir dans son milieu ainsi que pour réussir à l'école

en général et, plus précisément, dans chaque discipline scolaire (Chartrand et Blaser, 2008). Dans la discussion de la dimension axiologique, nous traitons de l'importance accordée à la lecture et à l'écriture en français et en anglais pour la vie personnelle ainsi que de l'importance accordée au niveau de maîtrise nécessaire en matière de compréhension et de rédaction, en français et en anglais, pour la vie professionnelle.

À la suite de l'analyse de l'importance accordée à la lecture et à l'écriture en français et en anglais, nous constatons que ces deux indices du RÉ semblent être favorables à l'apprentissage du français écrit parce que, pour le français, les participantes estiment toutes qu'il est important de bien comprendre un texte rédigé en français et de bien rédiger un texte en français, que ce soit pour la vie personnelle ou professionnelle.

Il est à noter que, dans les propos des participantes, nous n'en avons relevé aucun qui puisse donner à penser que le français puisse être une langue ayant un statut plus ou moins prestigieux que celui de l'anglais ou, encore, que l'anglais puisse jouir d'un statut plus ou moins prestigieux que celui du français.

Toutes les participantes à notre étude ont fait mention de l'importance de savoir lire et écrire en français et en anglais pour leur vie personnelle ainsi que pour leur vie professionnelle. En effet, les participantes reconnaissent que le fait de connaître le français et l'anglais constitue un atout pour leur vie professionnelle. Les résultats de notre étude confirment ceux de Gérin-Lajoie (2001) et de Pilote et Magnan (2008), selon lesquels le français est perçu comme un moyen d'accéder à de meilleurs emplois et que le bilinguisme est considéré comme un outil utilitaire. Cette représentation du bilinguisme s'est maintenue au fil des ans parce que Guindon (1989) souligne le fait que dans les années 1960, la plupart des Franco-Ontariens estimaient que le bilinguisme était le gage de la réussite dans la vie. L'étude de Baranowski (2015), menée auprès d'étudiants universitaires de premier cycle allophones, anglophones et francophones, montre que ses participants voient, eux aussi, le français comme un atout pour le marché du travail. L'ensemble des propos de nos participantes confirme le fait que les personnes vivant en milieu francophone minoritaire considèrent le bilinguisme comme un atout pour leur vie professionnelle et est en accord avec les recherches de Gérin-Lajoie (2001, 2003).

À l'analyse de la discussion relative à la dimension axiologique du RÉ, il nous est venu à l'esprit que les participantes auraient pu, dans une certaine mesure, avoir formulé

des réponses par souci de désirabilité sociale, c'est-à-dire fournir une réponse qui puisse être attendue de la part de la chercheuse (Chartrand et Blaser, 2008; Donnat, 1990; Savoie-Zajc, 2011) parce qu'elles ont toutes attribué une valeur positive à chacune des réponses à laquelle elles ont répondu pour la lecture et l'écriture en français et en anglais. Toutefois, une analyse approfondie des réponses obtenues pour les questions relatives à la dimension axiologique nous a permis de constater que les propos des participantes sont empreints de nuance, que les participantes n'ont pas toujours accordé la même importance à la lecture et à l'écriture, en français ou en anglais.

Voici le portrait que nous avons brossé au sujet de l'importance que les participantes accordent au niveau de la maîtrise nécessaire à la lecture et à l'écriture en français et en anglais pour la vie professionnelle. D'abord, trois participantes sur sept accordent la même importance à la maîtrise de la lecture et de l'écriture, et ce, autant en français qu'en anglais. Jennie a affirmé qu'elle devra maîtriser le français et l'anglais parce qu'elle étudie en communication. Kathleen a dit qu'elle devra comprendre et écrire autant en français qu'en anglais parce qu'elle aspire à devenir traductrice. Valérie, pour sa part, estime que pour réussir « il faut avoir les deux langues ». Ensuite, Érika considère que la maîtrise de la lecture est plus importante que la maîtrise de l'écriture, et ce, peu importe que ce soit en français ou en anglais. Elle justifie son point de vue par le fait que sur le marché du travail il y aurait plus de documents à lire qu'à écrire. Puis, selon Roseline, la maîtrise de la lecture et de l'écriture est plus importante en français qu'en anglais parce qu'elle envisage d'enseigner dans une école de langue française. Pour ce qui est de Joannie, la maîtrise de la lecture et de l'écriture lui semble être plus importante en anglais qu'en français parce qu'elle envisage de travailler au Manitoba, où le milieu social est anglo-dominant. Enfin, Caroline accorde autant d'importance à la compréhension en lecture en français et en anglais parce que, selon elle, il est important de comprendre les documents rédigés dans ces deux langues. Toutefois, la maîtrise de l'écriture en français lui semble plus importante que celle de l'écriture en anglais parce qu'elle affirme envisager de travailler comme orthophoniste, davantage auprès de francophones que d'anglophones.

Nous venons de voir dans la dimension axiologique que toutes les participantes estiment qu'il est important de maîtriser les différentes compétences linguistiques en

français et en anglais (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite).

À la suite de l'analyse effectuée sur l'importance que les participantes accordent au français et à l'anglais, nous appuyons les propos de Chartrand et Blaser (2008, p. 113), selon lesquels les données obtenues pour les indices figurant dans la dimension axiologique « influencent [de manière concrète] les activités » des personnes. Autrement dit, lorsqu'une activité est importante aux yeux d'une personne, cette dernière l'exercera en y déployant les efforts nécessaires pour être en mesure de l'accomplir adéquatement.

5.3 La dimension conceptuelle du RÉ

Par dimension conceptuelle, nous entendons, tout comme Chartrand et Blaser (2008), entre autres, les conceptions, les idées et les représentations qu'une personne manifeste relativement à l'écrit, à sa place dans la société, à sa ou ses fonctions dans l'apprentissage en général, dans l'apprentissage scolaire ainsi que dans chacune des disciplines scolaires ainsi qu'aux processus de lecture et d'écriture mis en œuvre par le scripteur pour accomplir ces activités de lecture et d'écriture.

Dans la dimension conceptuelle, nous avons voulu savoir si les participantes considéraient comme un don ou le résultat d'apprentissage le fait de bien comprendre un texte rédigé en français ou en anglais et le fait de bien rédiger un texte en français ou en anglais.

Cet indice du RÉ, à savoir si la représentation associée au fait de bien comprendre un texte relève du don ou de l'apprentissage, semble être favorable à l'apprentissage du français écrit parce que, pour le français, toutes les participantes ont estimé qu'il relevait, en tout ou en partie, de l'apprentissage.

Bien des gens croient que le fait de savoir bien rédiger un texte est un don (Barré-De Miniac, 2000). Cette représentation de l'écriture peut se révéler être un obstacle à son apprentissage. Il existe d'autres représentations de l'écriture qui nuisent à son apprentissage. Bucheton (1997a), pour sa part, en relève trois autres. D'abord, une représentation de l'écriture qui considère cette activité comme un simple moyen d'encodage complexe, qui demande des capacités d'attention et de connaissances difficiles sur le fonctionnement de la langue. Ensuite, une représentation de l'écriture qui

réduit cette activité aux tâches scolaires où les élèves n'en auront par la suite nullement besoin. Enfin, une représentation de l'activité d'écriture selon laquelle elle est strictement liée au cours de français. Ces représentations de l'écriture, qui sont défavorables à l'apprentissage du français écrit, sont également présentes en milieu francophone minoritaire canadien. À titre d'exemple, pour ce qui est des deux dernières représentations, Cavanagh et Blain (2009) en font mention. Ces chercheuses ont intégré ces deux représentations dans une seule qu'elles ont intitulé « la tendance à percevoir le français comme une langue artificielle ».

Dans le chapitre précédent, portant sur les résultats, nous avons vu qu'Érika, Joannie et Roseline considèrent que l'écriture en français, et non celle en anglais, relève en partie du don. Cependant, Kathleen, pour sa part, considère que l'écriture, que ce soit en français ou en anglais, relève du don. Nous rapportons ici de nouveau les propos de participantes qui traduisent le fait qu'elles se représentent l'écriture en partie comme un don. D'abord, Érika a affirmé que « même si les élèves apprennent la même chose, il y en a qui l'ont mieux que d'autres. » Ensuite, Roseline a dit que « même si on apprend une langue, il faut un peu de talent pour être capable de se rappeler de tout, de toutes les règles, de tous les sons, comme l'alphabet. » Enfin, Kathleen a déclaré qu'elle s'estime chanceuse d'apprendre rapidement et qu'elle est consciente du fait que tout le monde n'a pas cette chance.

Nous venons de voir que toutes les participantes considèrent que le fait de bien comprendre un texte ou de bien rédiger un texte relève, en tout ou en partie, de l'apprentissage. Si les propos contradictoires de scripteurs au sujet de l'apprentissage de l'écriture sont la manifestation d'une IL à l'écriture (Dabène, 1987), il est néanmoins possible de constater que ce que les participantes ont affirmé à ce sujet est cohérent avec leurs pratiques parce qu'elles se sont toutes inscrites à un cours de perfectionnement du français écrit au début de leurs études universitaires pour bonifier leurs compétences en français écrit. Selon nous, cette représentation de l'apprentissage du français écrit, qui peut sembler contradictoire, ne manifeste pas une IL à l'écrit au sens que l'entend Dabène. Par ailleurs, nous appuyons les propos de Chartrand et Blaser (2008, p. 113), selon lesquels ce qui correspond aux données obtenues pour la dimension conceptuelle

« influencent les activités » des personnes, sans toutefois donner une idée exacte de leurs pratiques réelles.

5.4 La dimension praxéologique du RÉ

Par dimension praxéologique, tout comme Chartrand et Blaser (2008), nous entendons, entre autres, toutes les activités de lecture et d'écriture ainsi que les processus qui y sont associés. Ces dernières correspondent à ce que le sujet lit et écrit, les contextes dans lesquels le sujet lit et écrit, la manière dont le sujet s'investit dans les activités de lecture et d'écriture (processus et outils) ainsi que le moment et le temps que le sujet investit dans ces deux activités (Chartrand et Blaser). Dans la dimension praxéologique, nous traitons des indices suivants : les pratiques de lecture et d'écriture ordinaires et le processus d'écriture.

Les résultats ont montré que l'ensemble des participantes lit et écrit des textos et des courriels en français et en anglais. Cependant, d'une part, pour ce qui est du français, une seule participante a affirmé ne pas lire de textos en français. Pour ce qui est des autres pratiques de lecture en dehors des cours, la moitié des participantes lit les journaux en français et en anglais. Toutefois, en ce qui concerne les autres types d'activités de lecture, comme les revues, c'est moins de la moitié des participantes qui les ont choisis, et ce, que ce soit en français ou en anglais. Quant aux autres pratiques d'écriture, comme le journal personnel et la lettre, c'est une minorité de participantes qui s'y adonne, que ce soit en français ou en anglais.

Pour ce qui est de la lecture de romans, la majorité des participantes a affirmé en lire en français et en anglais. Néanmoins, Érika a fait mention du fait que la charge de lecture pour les cours est si élevée qu'elle n'a pas le temps de lire pour le plaisir en dehors des cours. Joannie, pour sa part, a dit préférer lire les romans en anglais parce qu'elle ne comprend pas tous les mots de vocabulaire lorsqu'elle lit en français. De plus, selon elle, les romans en anglais sont plus accessibles que ceux en français. Concernant l'accessibilité des ressources en français et en anglais, Kathleen a fait mention du fait qu'elle « trouve plus facilement ce qu'elle cherche en anglais qu'en français ». Caroline, pour sa part, a dit préférer lire les romans en anglais parce que les auteurs de romans qui écrivent en français emploient des mots de vocabulaire auxquels elle n'a jamais été

exposée. Cette participante a précisé qu'elle lisait plus de romans en français lorsqu'elle était jeune.

De toutes les participantes à notre étude, seule Érika a dit préférer lire et écrire en français autant pour les cours qu'en dehors des cours. Cette participante n'a été exposée à l'anglais qu'à partir du moment où elle a commencé à suivre des cours d'anglais, c'est-à-dire vers la quatrième année de l'élémentaire. À part Roseline qui n'aime pas lire, toutes les autres participantes ont déclaré préférer lire en anglais en dehors des cours parce qu'elles ne comprennent pas toujours le vocabulaire en français.

L'analyse de cet indice du RÉ, soit les pratiques de lecture ordinaires, donne à penser qu'il semble être favorable à l'apprentissage du français écrit parce que nous constatons que l'ensemble des participantes, d'une manière générale, a déclaré faire les mêmes types de lecture en français et en anglais⁵⁰. Néanmoins, nous nous posons la question à savoir si les lectures faites en anglais en dehors des cours ne viennent pas contrecarrer les effets positifs de la lecture de textes en français. Pour ce qui est de l'analyse de l'indice du RÉ qui correspond aux pratiques d'écriture ordinaires, nous constatons que ces pratiques se limitent, de manière générale aux textos et aux courriels. Ces dernières ne favorisent pas nécessairement la bonification des compétences scripturales de façon concrète. En effet, selon nous, elles n'amènent pas les participantes à, notamment, construire leurs connaissances au moyen de l'écriture parce que les sujets abordés dans les textos et les courriels sont habituellement des thèmes de la vie courante et n'amènent pas les utilisateurs à accroître leurs connaissances générales et universitaires. Ainsi convenons-nous que cet indice du RÉ, soit les pratiques d'écriture ordinaires, selon une perspective de groupe, ne semble pas être favorable à l'apprentissage du français écrit.

Depuis plus d'une cinquantaine d'années, les chercheurs se sont affairés à schématiser le processus d'écriture (Cornaire et Raymond, 1994; Hayes et Fortier, 1995; Ivanič, 1998) et, par la suite, à proposer aux praticiens des moyens didactiques pour l'enseigner en salle de classe, et ce, pour permettre aux élèves de bonifier leurs compétences rédactionnelles. Les propos des participantes à l'étude montrent bien l'apport de la mise en application du processus d'écriture sur l'amélioration des

⁵⁰Voir la note de bas de page 45.

compétences rédactionnelles ainsi que les efforts qu'il reste à déployer pour optimiser les compétences rédactionnelles des élèves.

Les composantes de la planification et de la révision semblent familières aux participantes parce qu'elles ne manifestent aucune hésitation à partager leurs connaissances à ce sujet ainsi que les raisons pour lesquelles elles y ont recours ou non lorsqu'elles rédigent un texte en français ou en anglais, pour les cours ou en dehors des cours.

De notre analyse, il ressort que les réponses obtenues aux questions portant sur la planification de textes rédigés en français ou en anglais sont diamétralement opposées pour les textes rédigés pour les cours et ceux rédigés en dehors des cours. En effet, l'indice du RÉ portant sur la planification des textes rédigés pour les cours semble être favorable à l'apprentissage du français écrit parce que toutes les participantes à notre étude ont répondu qu'elles planifiaient toujours ou, du moins, parfois, les textes qu'elles rédigent en français. Toutefois, l'indice du RÉ portant sur la planification des textes rédigés en dehors des cours semble, quant à lui, être défavorable à l'apprentissage du français écrit parce que, pour ce qui est du français, l'ensemble des participantes a affirmé ne jamais planifier les textes qu'elles rédigent en dehors des cours. C'est moins de la moitié des participantes à notre étude qui a affirmé planifier dans certains cas les textes qu'elles rédigent en dehors des cours. De plus, ces textes que ces participantes ont déclaré planifier en dehors des cours sont les textes qu'elles considèrent comme longs et complexes.

Pour ce qui est de la révision, les participantes semblent effectuer une révision superficielle de leurs productions écrites parce qu'elles affirment ne corriger que les erreurs orthographiques et grammaticales, ce qui correspond à la cohérence microstructurelle (Cavanagh, 2014; Cavanagh et Blain, 2009) ou à la grammaire de la phrase (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999). Toutefois, les participantes à notre étude ne semblent pas vérifier la cohérence macrostructurelle (Cavanagh; Cavanagh et Blain), communément appelée la grammaire du texte (Chartrand, Aubin, Blain et Simard), qui se traduit par le contenu des textes qu'elles rédigent, les idées, l'enchaînement des paragraphes, le poids des arguments, etc. Voici ce que Roseline a affirmé au sujet de la révision qu'elle fait de ses productions écrites :

Je le relis une première fois. Et je regarde, pas chaque mot, mais je regarde souvent comme le sujet « c'est quoi le sujet? » Est-ce qu'il est bien accordé avec tous les déterminants et les adjectifs, le verbe est-il accordé comme il faut. C'est tout comme le processus de chaque phrase. Si c'est tout bien accordé ensemble. On a commencé, je pense en sixième année. Tu sais, l'analyse grammaticale. Pis j'ai toujours été bonne, pis j'ai toujours aimé ça. C'était facile.

Érika, pour sa part, a formulé le commentaire suivant : « Je regarde les phrases pour voir si c'est bien comme si elles sont bien faites. Si je trouve quelque chose comme pas beau, je le change. » Jennie, quant à elle, a affirmé ce qui suit : « Je regarde les fautes, pas mal. Des fois les structures, aussi... » Joannie, quant à elle, a partagé ce qui suit :

Je le laisse à côté pour un peu. Puis, après ça, je regarde à ça avec un œil frais. Puis, je fais la révision des phrases, des structures, de la grammaire, le contenu, tout ça. [...] Je relis tout simplement mon texte.

Kathleen affirme ce qui suit :

En français, c'est comme les participes passés, les pluriels, juste les petites erreurs de tape que j'aurais pu manquer, soit en français ou en anglais. Comme je ne pense pas que ça fasse de différences dans quelle langue. On peut toujours faire des petites erreurs qu'on remarque comme quand c'est la première fois qu'on l'écrit. Ça prend quelques minutes à relire pour faire sur que c'est bien écrit. Pourquoi pas le faire?

L'analyse que nous avons effectuée des propos des participantes donne à penser que ces dernières semblent ne vérifier qu'une partie de la grammaire de la phrase (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999), c'est-à-dire l'orthographe grammaticale. Au cours de l'entretien individuel semi-dirigé, les participantes n'ont pas fait mention de la syntaxe et, en particulier de « l'organisation de la phrase, la construction des groupes et les phrases subordonnées, la fonction syntaxique des groupes et des phrases subordonnées » (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, p. 61).

Ces derniers résultats sur la révision de textes appuient ceux obtenus dans l'étude de Falardeau et Grégoire (2006) ainsi que ceux obtenus dans celle de Lefrançois (2004),

selon lesquels les étudiants ne maîtriseraient pas suffisamment les stratégies de révision, et ce, parce qu'ils effectuent une révision en surface, et non en profondeur.

Selon la distinction que font Bereiter et Scardamalia (1987) des scripteurs novices et des scripteurs experts par rapport à leur façon de réviser leurs productions écrites, les participantes à notre étude seraient considérées comme des scripteurs novices parce qu'elles ne semblent vérifier que l'orthographe et la grammaire.

Selon une perspective de groupe, cet indice du RÉ, soit la révision de textes, semble être favorable à l'apprentissage du français écrit pour ce qui est des textes rédigés pour les cours et en dehors des cours parce que toutes les participantes ont déclaré toujours réviser les textes qu'elles rédigent en français pour leurs cours et réviser, toujours ou parfois, les textes qu'elles rédigent en dehors des cours.

Le fait que les textes rédigés en dehors des cours ne soient pas sujets à une évaluation peut démotiver les participantes à les réviser. Roseline a fait état de cette possibilité en précisant qu'elle révisé davantage les textes qu'elle doit rédiger pour les cours parce qu'ils sont évalués, ce qui n'est pas le cas des textes qu'elle rédige en dehors des cours.

Concernant la relecture des textes rédigés en français et en anglais pour les cours et en dehors des cours, qui s'inscrit dans l'étape de la révision (Deschênes, 1995), il ressort d'abord de cette analyse que les participantes relisent, en général, un nombre plus élevé de fois les textes qu'elles doivent rédiger en français ou en anglais pour les cours qu'en dehors des cours. Ensuite, que ce soit dans le cadre des cours ou en dehors des cours, les participantes relisent un nombre plus élevé de fois les textes qu'elles rédigent en français qu'en anglais.

À l'analyse des propos formulés par les participantes concernant la relecture des textes pour les cours, nous pouvons constater que cet indice du RÉ semble être favorable à l'apprentissage du français écrit parce que les participantes ont affirmé relire les textes qu'elles rédigent en français à quelques reprises dans le but d'y détecter les erreurs qu'elles auraient commises. Cette attitude traduit la volonté de produire des textes exempts d'erreurs.

Cette attention portée à la révision et à la relecture des productions écrites dénote une prise de conscience de la part des participantes au sujet de la norme du français écrit

mise en application dans les établissements scolaires et dont Francard (1989) avait souligné le fait que le cadre scolaire pouvait exacerber le sentiment d'IL.

Dans le chapitre 2, nous avons fait mention que selon Gérin-Lajoie et Labrie (1999), la prise de conscience n'est pas un catalyseur à l'action, mais plutôt un facteur susceptible de causer une IL. Plus précisément, ces chercheurs ont décrit l'IL comme le sentiment que ressent un locuteur lorsqu'il prend conscience de l'existence d'une norme exogène, soit une norme attribuée à une autre région que celle du locuteur, et qui serait considérée comme supérieure par rapport à la variété linguistique de la région dans laquelle il vit. Il est possible d'appliquer cette définition qui concerne l'oral à l'écrit en précisant que l'IL à l'écrit se manifeste lorsque le scripteur prend conscience du fait que ses compétences scripturales ne satisfont pas à la norme du français établie et qui est enseignée et reconnue dans l'établissement d'enseignement qu'il fréquente.

Au sujet de l'IL à l'écrit, nous en avons relevé certaines marques dans les commentaires formulés par les participantes. L'analyse de ces manifestations d'IL à l'écrit en français et en anglais nous a permis de voir émerger quatre profils différents, que nous exposons dans le point suivant.

5.5 L'insécurité linguistique à l'écrit

Au cours de l'analyse que nous avons effectuée des propos formulés par les participantes à notre étude, nous avons relevé quatre profils d'IL à l'écrit, soit les suivants : l'IL à la lecture et à l'écriture en français, l'IL à la lecture en français et à l'écriture en anglais, l'IL à la lecture en français et à l'écriture en français et en anglais et, enfin, l'IL à la lecture et à l'écriture en anglais. Nous traitons maintenant plus en détail de chacun de ces profils d'IL à l'écrit.

Le premier profil d'IL à l'écrit est celui à la lecture et à l'écriture en français. Ce type d'IL à l'écrit a été relevé auprès des trois participantes qui ont été le plus exposées à l'anglais. Joannie a admis que la transition du secondaire à l'université lui a été difficile pour la raison suivante : « Le niveau de français est beaucoup plus élevé que je pensais que c'était pour l'être, comparé au niveau de français au secondaire. » Plus précisément, pour ce qui est de la lecture, cette participante a affirmé préférer lire en anglais parce qu'elle comprend plus rapidement ce qu'elle lit. Elle a précisé que lorsqu'elle lit en

français, il lui arrive de ne pas comprendre tous les mots auxquels elle est exposée. Elle s'est même dit « plus habituée aux mots compliqués en anglais ». Quant à l'écriture, elle a affirmé ce qui suit :

Je trouve que c'est un peu plus facile à communiquer et à écrire en anglais parce que comme je le fais dans les milieux sociaux. Alors, c'est par habitude et la façon dont je vis ma vie, je parle plus en anglais. Alors pourquoi ne pas juste essayer d'intégrer le français à travers un programme.

Joannie a ajouté qu'elle trouve la grammaire française plus difficile et plus complexe que la grammaire anglaise. Kathleen, pour sa part, a exprimé son IL à l'écrit en français par le commentaire suivant : « [...] c'est comme je ne veux pas m'habituer à prendre le chemin le plus facile, comme en anglais parce que c'est plus facile. » De façon plus précise, concernant la lecture, il lui est plus facile de lire en anglais qu'en français, que ce soit pour les cours ou en dehors des cours, parce que, selon elle, « [...] il y a beaucoup de choses publiées avec des mots que j'ai jamais entendus. En français, [...] il faut que j'agrandisse mon vocabulaire. » Pour ce qui est de l'écriture, il lui est aussi plus facile de le faire en anglais qu'en français. Elle exprime son point de vue de la façon suivante :

[En anglais], il n'y a pas tant de règles de grammaire. Il y a pas vraiment de participes passés, il n'y a pas d'exceptions. En français, ça devient assez facile de plus en plus que je le pratique, mais quand même il y a des choses que je suis pas encore capable de comprendre. Puis, j'essaie de l'apprendre, puis j'essaie de le pratiquer, mais il y a des choses que c'est juste que ça fait pas de sens.

Valérie, quant à elle, a dit préférer lire en anglais pour les cours parce qu'elle ne comprend pas tous les mots qu'elle lit en français. Selon elle, en français, « il y a plus de mots longs ». Elle a ajouté qu'elle doit toujours aller « voir dans le dictionnaire ». Par rapport à l'écriture, Valérie a affirmé que, selon elle, il y a plus d'accords à faire en français qu'en anglais.

Le deuxième profil d'IL à l'écrit qui a émergé au cours de notre analyse est celui à la lecture en français et à la l'écriture en anglais. Une participante, soit Caroline, semble

vivre ce type d'IL à l'écrit. Cette participante ne lit pas beaucoup en dehors des cours. Au moment de l'entretien individuel semi-dirigé, elle disait lire un roman en anglais. Elle a justifié le fait de ne pas lire en français par le commentaire suivant : « Les auteurs sont plus québécois, donc ils utilisent souvent des mots que j'ai jamais entendus. Donc, je trouve que je suis souvent rendue dans le dictionnaire pour essayer de comprendre ce que je lis. »

Pour ce qui est de l'écriture, Caroline trouve plus facile d'écrire en français qu'en anglais dans ses cours et a affirmé ce qui suit :

Beaucoup de gens disent que la grammaire en français est plus difficile que celle en anglais mais, moi, j'ai toujours trouvé que la grammaire de langue française était toujours plus facile que l'anglaise parce que j'étais toujours plus habituée. J'ai plus souvent pratiqué la grammaire en français qu'en anglais. [...] Parce que, dans nos classes d'anglais, on ne porte pas vraiment la même attention à la grammaire en anglais qu'en français.

Caroline rédige ses travaux et ses examens en français parce qu'elle a « toujours été plus habituée à écrire en français qu'en anglais. »

De cette analyse, il ressort que même si Caroline semble vivre une IL à la lecture en français, elle choisit de suivre des cours en français, et ce, même si elle doit lire régulièrement en français. Cette situation montre, comme nous en avons fait mention précédemment, que l'IL ne constitue pas toujours un frein à la pratique. Selon nous, cette pratique résulte de la prise de conscience de l'importance accordée à la pratique du français écrit dans la vie personnelle ou dans la vie professionnelle ou, encore, dans ces deux cas.

Le troisième profil d'IL à l'écrit que nous avons relevé au cours de notre analyse est celui à la lecture en français ainsi qu'à l'écriture en français et en anglais. Une participante, Jennie, semble vivre ce type d'IL à l'écrit. Cette dernière a exprimé une IL à la lecture en français par le commentaire suivant :

Lire en français, je trouve ça dur parce qu'il y a bien des mots que je ne comprends pas. Le vocabulaire en français, il y a des mots que j'ai jamais entendus. Pour les études, surtout que les lectures sont compliquées et je comprends pas les mots [...] si je lis un journal, je vais le lire en français,

je vais le comprendre; si je lis en anglais, je vais comprendre beaucoup plus. J'aime pas que c'est de même.

Pour ce qui est de l'écriture, Jennie a exprimé sa préférence à écrire en français pour les cours par le commentaire suivant : « J'aime plus écrire en français parce que je sais plus ce que je sais faire en français dans mes études. » Ce commentaire pourrait donner à penser que Jennie semble vivre une IL à l'écriture seulement en anglais, mais l'analyse du commentaire suivant suggère qu'elle peut aussi vivre une IL à l'écriture en français en raison de la norme du français prescrite aux différents paliers d'enseignement : « Je trouve qu'en anglais, c'est une langue tellement simple. Je trouve pour moi qu'il a pas tellement d'erreurs à faire. Il n'y a pas d'accord à faire. »

Le quatrième profil d'IL à l'écrit relevé est celui à la lecture et à l'écriture en anglais. Deux participantes, soit Érika et Roseline, semblent vivre ce type d'IL à l'écrit. D'abord, pour ce qui est de la lecture, Érika a précisé qu'elle peut lire en anglais parce qu'elle comprend l'anglais. Elle a toutefois ajouté que si elle a le choix de lire un document en français ou en anglais, elle le lira en français. Elle a expliqué ce commentaire par le fait qu'elle a « toujours lu en français » et qu'elle « aime mieux ça ».

Quant à l'écriture, Érika a affirmé rédiger ses travaux et ses examens en français parce qu'elle étudie en français, qu'elle se sent plus à l'aise en français qu'en anglais, qu'elle comprend bien le français et qu'elle aime mieux le français parce qu'elle obtient de meilleurs résultats en français qu'en anglais. Elle a expliqué cette situation par le commentaire suivant :

Écrire en français, c'est sûr que c'est plus facile parce que c'est ça que je fais depuis la maternelle. So, rendue là, c'est facile. Écrire en anglais, c'est juste que j'écris jamais en anglais à part quand je suis à l'école pour les cours d'anglais, so, quand même, je peux quand même encore écrire en anglais. Mais j'aime moins ça. Pis, c'est quand même correct, je suis quand même correcte d'écrire en anglais. Mais je suis meilleure en français. Si je compare mon français, mon français est meilleur.

Ensuite, Roseline a affirmé qu'il lui est plus facile de lire en français qu'en anglais pour la raison suivante : « tout au long de ma vie, j'ai lu les instructions. Ça a été donné en français, bon. C'est que je suis habituée. ». Cette participante n'aime pas du tout lire.

Néanmoins, si elle avait à lire des romans en dehors des cours, elle a déclaré qu'elle les lirait en français. Cette précision concernant le fait qu'elle privilégierait le français comme langue de lecture corrobore le choix d'études qu'elle a fait, c'est-à-dire de s'être inscrite dans un programme universitaire de langue française.

D'autre part, concernant l'écriture, Roseline a affirmé préférer écrire en français pour les cours pour la raison suivante :

En français, j'ai appris toutes les règles de grammaire. Pis c'est beaucoup plus facile en français qu'en anglais, je trouve. Parce qu'on n'a pas vraiment, on a appris en anglais aussi la même affaire, les règles de grammaire. Mais on n'a pas passé aussi de temps qu'en français.

Si Roseline a affirmé préférer écrire en français pour les cours, elle privilégie néanmoins l'anglais en dehors des cours parce qu'elle a dit écrire des chansons et des parodies de chanson en anglais. De plus, elle a affirmé écrire des lettres en anglais à son copain, qui est anglophone. Roseline semble donc vivre une IL à l'écriture en anglais dans le cadre scolaire. Cette situation confirme les propos de Francard (1989), selon lesquels le milieu scolaire peut renforcer le sentiment d'IL en raison de l'application de la norme prescrite concernant la grammaire et le vocabulaire.

L'analyse de la discussion relative à la dimension affective du RÉ nous a permis de constater que le choix que font les participantes d'avoir recours à la lecture et à l'écriture en français ou en anglais est délibéré. Ce comportement langagier que manifestent les participantes rejoint les propos que Bourdieu (1984) et que Baetens Beardsmore (1986) ont formulés en lien avec l'oral. Selon eux, à l'oral, les locuteurs passent d'une langue à l'autre de façon réfléchie parce que le sujet de conversation ou le locuteur impose de lui-même la langue à employer. Pour ce qui est de l'écrit, nous avons remarqué que le choix du français ou de l'anglais s'impose selon les deux cas de figure suivants : d'une part, s'il est question de la facilité à avoir recours à l'une ou l'autre des langues (dans le cas des participantes qui ont été le moins exposées à l'anglais); d'autre part, s'il s'agit plutôt d'efforts conscients déployés pour bonifier ses compétences scripturales dans l'une ou l'autre des langues (dans le cas des participantes qui ont été le plus exposées à l'anglais).

Nous avons également été en mesure d'établir un lien entre l'emploi du français ou de l'anglais à l'écrit et la SL ou l'IL à l'écrit. D'une part, nous avons relevé le fait que lorsqu'une participante manifeste de la facilité à l'écrit dans une langue, elle semble vivre de la SL à l'écrit (pour le français, cette situation correspond aux participantes qui ont été le moins exposées à l'anglais). D'autre part, lorsqu'une participante déploie des efforts conscients pour améliorer ses compétences en matière de lecture et d'écriture, elle ressent une IL (pour le français, cette situation correspond davantage aux participantes qui ont été le plus exposées à l'anglais). De par cette constatation, nous arrivons à définir l'IL à l'écrit de façon corollaire à la définition de l'IL à l'oral de Gérin-Lajoie et Labrie (1999). Selon ces chercheurs, l'IL à l'oral serait la conséquence d'une prise de conscience de l'existence d'une norme présente dans une autre région que celle du locuteur et qui serait jugée comme supérieure par rapport à la variété linguistique de la région dans laquelle vit le locuteur. Pour notre part, parce qu'une IL à la lecture s'est traduite par une connaissance insuffisante du vocabulaire et qu'une IL à l'écriture a révélé une maîtrise insuffisante des règles de grammaire, nous définissons l'IL à l'écrit comme la prise de conscience des nombreuses particularités de la langue et la crainte de ne pas être en mesure d'accomplir la tâche en fonction de critères normatifs prescrits.

À la suite de notre analyse, nous soutenons les propos de Chartrand et Blaser (2008), selon lesquels l'interprétation des indices qui s'inscrivent dans la dimension affective sont susceptibles de donner un aperçu des activités concrètes de lecture et d'écriture auxquelles s'adonne une personne, lesquelles s'inscrivent dans la dimension praxéologique. En effet, d'une part, les résultats de notre étude donnent à penser qu'une facilité en matière de compréhension en lecture et en rédaction suscite une plus grande pratique volontaire et spontanée de ces deux activités et, dans ce cas, la personne vit de la SL. Par voie de conséquence, la pratique de ces activités se déroule de façon plus assurée. D'autre part, des difficultés à l'écrit conduisent à une pratique réduite ou, encore, à une pratique plus engagée de ces deux activités et, le cas échéant, la personne vit de l'IL, et la pratique de ces activités se passe de manière moins assurée. Néanmoins, pour l'un et l'autre des cas précédemment exposés, nous ne sommes pas en mesure d'établir un lien entre la facilité ou la difficulté à l'écrit et les compétences rédactionnelles réelles parce que nous n'avons pas eu accès aux productions écrites des

participantes étant donné que notre étude ne portait que sur leurs propos, et non pas sur leurs pratiques réelles.

En outre, nous adhérons à l'idée avancée par Gueunier (1998) qu'il n'y aurait aucun groupe ni aucune personne qui manifesterait une SL infaillible, en tout temps et en toute circonstance. Dans le cas des participantes de notre étude, ces dernières ont toutes manifesté au moins un type d'IL à l'écrit, que ce soit en français ou en anglais.

Des études effectuées dans les années 1990 (Ledegen, 1998) ont révélé que les étudiants de diverses régions francophones (France, Belgique et Île de la Réunion) ont exprimé la volonté d'améliorer leurs compétences en matière de vocabulaire, d'orthographe et de grammaire. Selon les résultats de notre étude, les participantes manifestent une IL à l'écrit concernant la grammaire et le vocabulaire, et ce, en français ou en anglais ou, encore, dans ces deux langues. Les participantes à notre étude semblent vivre de la SL à l'écrit pour ce qui est de l'orthographe en raison des logiciels de correction auxquels elles ont accès. De plus, elles ont manifesté une IL pour le vocabulaire en français, mais seulement à la lecture, et non pas à l'écriture.

À la suite de l'analyse des propos des participantes, nous convenons des deux constats suivants : D'une part, une IL peut se manifester dans différentes compétences langagières (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite). D'autre part, le niveau d'IL varier pour l'une ou l'autre des compétences langagières. Nous appuyons les propos de Francard (1989), selon lesquels l'IL peut être exacerbée dans le cadre scolaire en raison de l'importance accordée à la grammaire.

Il ressort de l'analyse de l'IL à l'écrit des participantes à notre étude qu'une IL à la lecture semble être la conséquence d'une connaissance insuffisante du vocabulaire et qu'une IL à l'écriture semble être la conséquence d'une maîtrise insuffisante de la grammaire. Ces résultats correspondent à ceux de Ledegen (1998), qui a mené une étude auprès d'étudiants belges et français, selon lesquels une grande IL manifeste une faible maîtrise de la norme du français, alors qu'une faible IL traduit une forte maîtrise de la norme du français écrit.

À la conclusion de Desabrais (2013), selon laquelle l'IL à l'écrit pourrait avoir un effet défavorable sur la compétence scripturale (cause) ou, encore, qu'une compétence à l'écrit hésitante pourrait être le résultat d'un IL à l'écrit (conséquence), nous tenons à

préciser que, pour notre part, nous n'avons relevé aucune marque d'IL à la lecture et à l'écriture qui seraient une cause d'une compétence à la lecture ou à l'écriture mal assurée. Nous estimons néanmoins qu'il aurait été possible de relever une IL à l'écrit qui serait une cause si certains des participants à notre recherche avaient été des étudiants universitaires francophones qui auraient choisi de s'inscrire dans un programme universitaire de langue anglaise ou, encore, dans une université anglophone, et ce, pour éviter de lire ou d'écrire en français. Cette situation confirmerait les propos de Buisson-Buillet (2010), selon lesquels les scripteurs aux prises avec une IL à la lecture ou à l'écriture peuvent éviter et même rejeter ces activités.

Bien que nous ayons pu faire ressortir des tendances chez ce groupe de participantes, il n'en demeure pas moins que leur RÉ est unique. Cette étude corrobore les propos Pilote et Magnan (2012), selon lesquels la francophonie minoritaire canadienne ne constituerait plus, à l'aube du XXI^e siècle, un fait social global, homogène et uniforme, mais plutôt une francophonie aux réalités multiples.

Chapitre 6 Conclusion

La conclusion vise à présenter les limites de l'étude ainsi que des pistes de recherche. Toutefois, avant d'entamer ces sujets, nous revenons d'abord brièvement sur l'objectif général de l'étude ainsi que sur sa contribution au domaine de la recherche.

L'objectif de cette étude était de décrire les caractéristiques du RÉ en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire. En matière de recherche, nous avons offert une étude qui expose les caractéristiques individuelles et communes du RÉ en français et en anglais des participantes, et ce, en fonction des quatre dimensions de notre modèle du RÉ, soit les dimensions affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique. Cette étude est unique, d'une part, parce qu'elle cible un groupe d'étudiants particulier, plus précisément des étudiants bilingues qui ont été scolarisés en français au cours de leur scolarité obligatoire et qui ont choisi de faire leurs études universitaires en français. D'autre part, tous les aspects analysés dans le cadre de cette étude l'ont été de façon égale pour le français et pour l'anglais. Des résultats pertinents, autant pour le français que pour l'anglais, sont ressortis de chacune des quatre dimensions du modèle du RÉ utilisé pour ce projet de recherche.

Cette recherche apporte une contribution importante pour la francophonie, plus précisément pour les francophones vivant en milieu francophone minoritaire canadien. Elle est également à même de contribuer à l'enseignement-apprentissage des langues et d'autres disciplines scolaires, et ce, autant pour les intervenants en milieu francophone minoritaire que majoritaire. Malgré l'apport considérable de cette étude, il importe néanmoins de prendre en considération certaines de ses limites.

6.1 Les limites de la recherche

Cette étude qualitative comporte les limites suivantes. D'abord, le nombre restreint de participantes ne permet ni de transférer (Savoie-Zajc, 2011) ni de généraliser les résultats. Bien que nous ayons pris soin de former un groupe de participants le plus homogène possible en ne retenant que les étudiants qui satisfaisaient aux cinq critères de sélection établis pour notre étude, nous sommes consciente que chaque milieu – qu'il soit social, scolaire ou familial – revêt un caractère unique. À ce sujet, nous avons vu que les

pratiques langagières des participantes revêtent des particularités propres pour chacune d'entre elles et, de surcroît, distinctes selon différents milieux.

Ensuite, l'échantillon n'est constitué que d'étudiants de sexe féminin. Par voie de conséquence, il nous a été impossible de mener une analyse comparative en fonction des genres.

Puis, le fait que l'étude n'a été menée que sur un campus bilingue et que, de surcroît, les participantes ont été recrutées dans un seul cours universitaire, soit le cours de perfectionnement du français écrit, constituent deux autres limites.

Enfin, la désirabilité sociale a pu inciter les participantes à répondre à nos questions de sorte qu'elles ne se sentent pas jugées négativement. Les participantes peuvent avoir donné des réponses qui les avantageaient plutôt que des réponses qui exposaient les faits réels (Savoie-Zajc, 2011). D'ailleurs, seuls les propos des participantes ont été relevés dans notre étude. Il nous a donc été impossible de comparer leurs propos avec leurs pratiques réelles. Nous venons d'exposer quelques limites de notre étude. Maintenant, nous passons à la présentation de quelques pistes de recherche.

6.2 Les pistes de recherche

Nous nous fondons sur les limites que nous venons de présenter pour proposer la première piste de recherche suivante. Il serait à propos que des études ultérieures comptent les caractéristiques suivantes, qu'elles soient menées sur un plus vaste échantillon, qu'elles soient constituées d'autant de participants de sexe masculin que de participants de sexe féminin et qu'elles prévoient des participants francophones de différentes régions d'une même province ou d'une même région, là où le français est plus ou moins ou minorisé, et ce, dans le but de constater les caractéristiques communes et les différences dans le RÉ des regroupements de participants.

De plus, dans le cadre de la présente étude, nous avons relevé des caractéristiques communes chez les trois participantes qui ont été le plus exposées à l'anglais depuis leur enfance. Ainsi, deux groupes distincts en lien avec leur degré d'exposition à l'anglais ont émergé au cours de l'analyse. Il serait opportun que des études comparatives soient menées sur ce type de regroupements.

Il conviendrait également d'envisager une recherche dont l'échantillon compterait un nombre égal de participants inscrits dans un programme de langue française et un autre de langue anglaise, dont les participants répondraient aux mêmes critères d'admissibilité que ceux que nous avons adoptés dans le cadre de notre étude.

Par ailleurs, comme plus de la moitié de l'humanité est plurilingue ou vit dans un environnement plurilingue (Lüdi et Py, 2003) et que les frontières semblent constamment s'amenuiser, il serait intéressant de traiter dans une étude ultérieure d'étudiants issus de l'immigration, d'étudiants qui emploient régulièrement une ou des langues autres que le français et l'anglais, d'étudiants nés au Canada mais dont les parents n'y sont pas nés, des étudiants citoyens canadiens qui ne sont pas nés au Canada et des étudiants qui ne prévoient séjourner au Canada que dans le cadre de leurs études postsecondaires. Par ailleurs, comme les populations étudiantes hétérogènes des écoles de certains milieux francophones majoritaires peuvent ressembler de plus en plus à celles des écoles en milieu francophone minoritaire, les chercheurs et les intervenants en milieu majoritaire pourraient gagner à s'inspirer de recherches menées en milieu minoritaire pour, notamment, comprendre les réalités auxquelles ils sont de plus en plus exposés.

Enfin, certaines participantes à notre étude ont exprimé le fait qu'elles se croyaient mieux préparées aux études universitaires qu'elles ne l'étaient en réalité. Comme l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne s'arrête pas à la fin de la scolarité obligatoire (Lefrançois, 2004), des études menées conjointement entre les paliers secondaire et postsecondaire semblent indispensables pour assurer une transition harmonieuse, un réel arrimage, entre ces deux paliers d'enseignement.

Références

- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues – Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris, France : La Découverte.
- Aeby, S. (2004). Regards d'élèves en difficulté sur un programme d'enseignement continué de la lecture. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littéracie – Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 145 à 160). France, Paris : L'Harmattan.
- Afflerbach, P., Cho, B.-Y., Kim, J.-Y., Crassas, M. E. et Doyle, B. (2013). Reading: what else matters besides strategies and skills? *The Reading Teacher*, 66, 6, 440-448.
- Allan, J., Ellis, S. et Pearson, C. (2005). Literature circles, gender and reading for enjoyment. Consulté en ligne, sur le site du Scottish executive education department : <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/930/0021345.pdf>.
- Allard, R., Landry, R. et Deveau, K. (2009a). *Et après le secondaire? Étude pancanadienne des aspirations éducationnelles et intentions de faire carrière dans leur communauté des élèves de 12^e année d'écoles de langue française en situation minoritaire*. Moncton. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Fondation canadienne des francophonies canadiennes. Consulté en ligne le 3 juillet 2016, à l'adresse suivante : file:///C:/Users/Administrateur/Downloads/apres_secondaire_etude_pancanadienne.pdf.
- Allard, R., Landry, R. et Deveau, K. (2009b). *Et après le secondaire? Aspirations éducationnelles et intentions de faire vie-carrière dans leur communauté des élèves de 12^e année des écoles de langue française de l'Ontario*. Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Association des universités de la francophonie canadienne. Consulté en ligne le 3 juillet 2016, à l'adresse suivante : file:///C:/Users/Administrateur/Downloads/rapport_apres_secondaire.pdf.
- Aubin, M.-C. (1992). Grammaire et vision du monde : l'acquisition de la langue maternelle en milieu minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 4, 1, 29-39.
- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism : Basic Principles* (second edition). Clevedon, England : Multilingual Matters LTD.
- Baker, L., Scher, D. et Mackler, K. (1997). Home and Family Influences on Motivations for Reading, *Educational Psychologist*, 32, 69-82.
- Balkan, L. (1970). *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*. Bruxelles, Belgique : AIMAV.

- Baranowski, K. (2015). Les compétences en français : Agentivité et motivation des étudiants universitaires. *Les Cahiers de l'ILOB*, 7, 17-28.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Paris, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, 107-120.
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur euristique. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'Université* (p. 11-23). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. et Rispaïl, M. (2004). *La littératie – Conception théoriques et pratiques de la lecture-écriture*. Paris, France : L'Harmattan.
- Baudry, M., Bessonnat, D., Laparra, M. et Tourigny, F. (1997). *La maîtrise de la langue au collège*. Paris, France : Centre national de documentation pédagogique.
- Bautier, É. et Bucheton, D. (1997). L'hétérogénéité du texte, les postures d'écriture des élèves. Dans D. Bucheton (dir.), *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel* (p. 229-243). Paris, France : CRDP de l'académie de Versailles.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of Written Composition*. Hillsdale, États-Unis : Lawrence Erlbaum Associates.
- Berger, M.-J. et Higgins, D. (2011). Évaluation de la littératie et diversité culturelle en milieu minoritaire. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 315-333). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bernier, M. (2013). L'ajout d'erreurs : regard sur un épiphénomène du déficit du savoir grammatical en français au postsecondaire en milieu francophone minoritaire. *Éducation francophone et milieu minoritaire*, 8, 1.
- Biichlé, L. (2011). Insécurité linguistique et réseaux sociaux denses ou isolants : le cas de femmes maghrébines dans la tourmente. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 44, 13-26.
- Blain, S. (2015). Le XXI^e siècle – L'ère des compétences multiples en littératie. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.) *Littératie – vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. vii-x). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Blain, S., Beauchamp, J., Essiembre, C. et Freiman, V. (2010). L'apprentissage de l'écriture avec l'accès direct à l'ordinateur portatif chez les élèves francophones de 7^e et 8^e année au Nouveau-Brunswick. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 5, 15-33.
- Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36, 2, 469-491.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : Pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke. Sherbrooke, Canada.
- Bloomfield, L. (1970). *Le langage*. Paris, France : Payot.
- Bouchard, V. (2010). *L'éducation postsecondaire chez un groupe de finissants de la région Évangeline : Deux voies*. Thèse de maîtrise en éducation. Université de Moncton.
- Boudreau, A. (2014). Des voix qui se répondent : analyse discursive et historique des idéologies linguistiques en Acadie : l'exemple de Moncton. *Minorités linguistiques et société*, 4, 175-199.
- Boudreau, A. et Dubois, L. (1992). Insécurité linguistique et diglossie : étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick, *Revue de l'Université de Moncton*, 25, 1, 3-22.
- Boudreau, A. et Dubois, L. (2004). Les espaces discursifs de l'Acadie des Maritimes. Dans M. Heller et N. Labrie (dir.), *Discours et identités – La francité canadienne entre modernité et mondialisation*. Cortil-Wodon, Belgique : Éditions Modulaires Européennes.
- Boudreau, A., Dubois, L. et d'Entremont, V. (2008). Représentations, sécurité/insécurité linguistique et éducation en milieu minoritaire. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie – minorités et pédagogie* (p. 145 à 175). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Boudreau, G. (1995). Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes – vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 221-253). Montréal, Canada : Éditions logiques.
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation – étapes et approches* (p. 149-181). Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau pédagogique.

- Bourdages, J. et Vignola, M.-J. (2009). Évaluation des habiletés de communication orale chez des élèves de l'élémentaire utilisant AIM. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 65, 5, 731-755.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, France : Fayard.
- Bourdieu, P. (1984). *Question de sociologie*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Bourque, G. (1991). L'articulation lecture/écriture. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture*. Enseignement et apprentissage (p. 19-29). Montréal, Canada : Éditions logiques.
- Boutin, G. (1997). La conduite de l'entretien. Dans G. Boutin (dir.), *L'entretien de recherche qualitatif* (p. 103-127). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Boyer, J.-Y. (1998). Le concept de résolution de problèmes pour comprendre et enseigner la lecture et l'écriture. Dans C. Préfontaine, L. Godard et G. Fortier (dir.), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture* (p. 45-71). Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Bretegnier, A. (1998). Vers la construction d'une modélisation de la sécurité / insécurité linguistique. Dans A. Bretegnier et G. Ledegen (dir.), *Sécurité/Insécurité linguistique – Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologique* (p. 123-151). Paris, France : L'Harmattan.
- Bretegnier, A. et Ledegen, G. (1998). *Sécurité/Insécurité linguistique – Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Brissaud, A.-M. et Jaffré, J.-P. (2003). Présentation : Regards nouveaux sur la lecture et l'écriture. *Revue de linguistique appliquée*, 1, 8, 5-14.
- Bronckart, J.-P. (1994). Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective. Dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Actes du colloque Théodile-Crel (p. 171-404). Bern, Suisse : Peter Lang.
- Bucheton, D. (1997a). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Paris, France : CRDP de l'académie de Versailles.
- Bucheton, D. (1997b). Le sujet et son langage écrit. Le sujet, le sujet écrivain, le sujet scolaire écrivain : quelles relations? quels enjeux? Dans D. Bucheton (dir.), *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel* (p. 16-24). Paris, France : CRDP de l'académie de Versailles.

- Bucheton, D. (1997c). Les postulats d'enseignement/apprentissage. Dans D. Bucheton (dir.), *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel* (p. 25-33). Paris, France : CRDP de l'académie de Versailles.
- Buisson-Buellet, I. (2010). *Atelier d'écriture auprès d'élèves de Cap : Écriture accompagnée et (re)construction du scripteur*. Mémoire de maîtrise. Université Stendhal Grenoble 3.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris, France : Plon.
- Calvet, L.-J. (2013). *La sociolinguistique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Cardon-Quint (2010). L'enseignement du français à l'épreuve de la démocratisation (1959-2001). *Paedagogica Historica*, 133-148.
- Carignan, I. et Simbagoye, A. (2015). *Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants Franco-Ontariens en formation initiale des maitres*. Communication présentée dans le cadre du Congrès des sciences humaines, à l'Université d'Ottawa, le 1^{er} juin 2015.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : France : Conseil de France.
- Cavanagh, M. (2014). Séquence didactique axée sur les stratégies et amélioration d'un texte explicatif de comparaison chez des élèves canadiens en milieu minoritaire. *Pratiques*, 161-162.
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'ouest*, 21, 1-2, 151-178.
- Cazabon, B. (1992). La didactique du français langue maternelle en Ontario : Bilan et perspectives. Dans M. Lebrun et M.-C. Paret (dir.), *L'hétérogénéité des apprenants – Un défi pour la classe de français* (p. 308-313). Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Cellier, P. (1994). Insécurité linguistique et éthique éducative : réflexion générale. Dans C. Bavoux (dir.), *Français régionaux et insécurité linguistique* (p. 131-133). Paris, France : L'Harmattan/Université de la Réunion.
- Champy, P. et Etévé, C. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris, France : Éditions Nathan.

- Charmeux, É. (1983). *L'écriture et l'école*. Paris, France : Cedic.
- Chartier A.-M. et Hébrard, J. (1998) Lire pour écrire à l'école primaire? L'invention de la composition française dans l'école du XIX^e siècle. Dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture* (p. 23-90). Actes de colloque Théodile-Crel (2^e édition).
- Chartrand, S.-G. (2006a). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. Dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit – La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 11-31). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G. (2006b). Un difficile rapport à l'écrit. *Québec français*, 140, 82-84.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Montréal, Canada : Graficor Chenelière éducation.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion du rapport à l'écrit. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 107-127). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). Dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32, 2, 317-343.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris, France : Éditions Retz.
- Churchill, S., Frenette, N. et Quazi, S. (1985). *Éducation et besoin des Franco-Ontariens : le diagnostic d'un système d'éducation*, vol. 2. Problèmes de l'ensemble du système : l'élémentaire et le secondaire; le postsecondaire. Toronto : Conseil de l'éducation franco-ontarienne.
- Coghlan, V. et Thériault, J. Y (2002). *L'apprentissage du français en milieu minoritaire – Une revue documentaire*. Dans Circem. Au nom de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants et avec l'appui de Patrimoine canadien.
- Colin, M., Lavoie, P., Delisle, M., Montreuil, C. et Payette, G. (1992). *Initiation aux méthodes quantitatives en sciences humaines* (2^e édition). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Ottawa, Ontario. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants / Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

- Cornaire, C. M. et Raymond, P. M. (1994). *Le point sur... La production écrite en didactique des langues*. Anjou, Canada : Centre Éducatif et Culturel.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Cox, K. E. et Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 1, 116-131.
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 4th edition. Boston, États-Unis : Pearson.
- Cummins, J. (2005). Teaching the Language of Academic Success: A Framework for School-Based Language Policies. Dans C. F. Leyba (dir.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical-Practical Framework* (p. 3-32). Los Angeles, États-Unis : LBD Publishers.
- Cunningham, A. E. et Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français – langue étrangère et seconde*. Paris, France : CLE International.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- 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, Canada : Éditions logiques.
- Dalley, P. (2006). Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires. *Éducation et francophonie*, 34, 1, 82-94.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires – Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. Dans C. Blaser et M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Denhière, G. (1984). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille, France : Presses Universitaires de Lille.

- Desabrais, T. (2013). *Les mots pour le dire... L'influence de l'(in)sécurité linguistique sur l'expérience d'étudiantes de milieux francophones minoritaires canadiens inscrites aux études supérieures à l'Université d'Ottawa*. Thèse de doctorat. Université d'Ottawa, Ottawa, Canada.
- Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Deschênes, A.-J. (1995). Vers un modèle constructiviste de la production de textes. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes – vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 101-150). Montréal, Canada : Éditions logiques.
- Deschepper, C. et Thyron, F. (2008). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires : opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 61-86). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- de Singly, F. (1993). *Les jeunes et la lecture*. Paris, France : Les dossiers éducation et formations.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal, Canada : McGraw Hill.
- Desrochers, A. et Berger, M.-J. (2011). Littératie, éducation et société. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 7-27). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris, France : ESF éditeur.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris, France : Armand Colin.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris, France : Armand Colin.
- Dionne, A.-M. (2007). Introduction. Dans A.-M. Dionne et M.-J. Berger (dir.), *Les littératies : Perspectives linguistique, familiale et culturelle*. Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dionne, A.-M. (2010). Le rapport à la lecture et les compétences en écriture des futurs enseignants : enjeux déterminants pour favoriser le goût de lire chez les élèves. *McGill Journal of Education*, 45, 3, 409-428.

- Dionne, A.-M. (2011). La littératie familiale : un déterminant de la réussite scolaire de l'enfant. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 63-80). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dispy, M. et Dumortier, J.-L. (2008). *De petits élèves et de grands livres – Propositions pour étayer l'apprentissage de la lecture des albums*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Donnat, O. (1990). Les pratiques culturelles et leur évolution. Dans O. Donnat et D. Cogneau (dir.), *Les pratiques culturelles des Français, 1973-1989* (p. 19-141), Paris, France : La découverte.
- Donnat O. et Cogneau, D. (1990). *Les pratiques culturelles des Français, 1973-1989*, Paris, France : La découverte.
- Dortier, J.-F. (2007). Un tremplin pour la pensée. Dans M. Fournier (dir.), *Lire et écrire*. (p. 13-21). Auxerre, France : Sciences Humaines Éditions.
- Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris, France : Éditions La Découverte.
- Duhamel, F. et Fortin, M.-F. (1996). Les études de type descriptif. Dans M.-F. Fortin (dir.), *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation* (p. 161-172). Mont-Royal, Canada : Décarie éditeur.
- Dumortier, J.-L. et Plazanet, F. (1980). *Pour lire le récit – L'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture*. Bruxelles, Belgique : DeBoeck.
- Duplâa, E. (2011). Lire et écrire Internet : définition, enjeux et évaluation des littératies numériques. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'Évaluation de la littératie* (p. 255-285). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Duplâa, E. et Naceur, A. (2012). La transformation de l'écrit et la compétence navigationnelle. Exemple d'un cours de formation initiale. Dans C. Fleuret et I. Montésinos-Gelet (dir.), *Le rapport à l'écrit – Habitus culturel et diversité* (p. 191-211). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Duquette, G. (2011). *Vivre et enseigner en milieu minoritaire*. Paris, France : L'Harmattan.
- Duquette, G. et Morin, Y. (2011). Double minorisation et hégémonie interne en milieu minoritaire : le cas des institutions scolaires en Ontario français. Dans G. Duquette (dir.), *Vivre et enseigner en milieu minoritaire – Théories et interventions en Ontario français* (p. 115-133). Paris, France : L'Harmattan.

- Erfurt, J. (1999). Le changement de l'identité linguistique chez les Franco-Ontariens. Résultats d'une étude de cas. Dans N. Labrie et G. Forlot (dir.), *L'enjeu de la langue en Ontario français* (p. 59-77). Sudbury, Canada : Prise de parole.
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants – un groupe social en mutation*. Paris, France : Armand Colin.
- Erlich, V. et Lucciardi, J. (2004). Le rapport à l'écrit des étudiants de première année d'université. Analyse de notes de cours magistral et de copies d'examen. *Revue de Recherches en éducation*, 33, 113-126.
- Falardeau, É. et Grégoire, C. (2006). Étude des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 31-50.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte – psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Fayol, M. et Heurley, L. (1995). Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes – vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 16-48). Montréal, Canada : Éditions logiques.
- Fijalkow, J. (2003). Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire? EURED-CREFI, Université de Toulouse le Mirail.
- Fioux, P. (1998). Sur la piste des illusions grammaticales. Dans A. Bretegnier et G. Ledegen (dir.), *Sécurité/Insécurité linguistique – Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologique* (p. 175-194). Paris, France : L'Harmattan.
- Fleuret, C. (2012). La littératie familiale – Exploration des pratiques discursives chez des familles haïtiennes. Dans C. Fleuret et I. Montésinos-Gelet (dir.), *Le rapport à l'écrit. Habitus culturel et diversité* (p. 15-36). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Fortier, G. (1995). Modèle du processus d'écriture chez le scripteur en situation d'apprentissage. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes – vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 175-191). Montréal, Canada : Éditions logiques.

- Fortier, G. (1998). Nature et rôle des pauses dans la production de textes expressifs et argumentatifs. Dans C. Préfontaine, L. Godard et G. Fortier (dir.), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture* (p. 289-314). Montréal, Canada : Éditions logiques.
- Fortier, G. et Préfontaine, C. (1994). Pauses, relectures et processus d'écriture. *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 2, 203-220.
- Fortin, N. G. (1998). Écrire pour apprendre : l'intégration de la langue et de l'écrit dans les diverses disciplines. Dans A. Boudreau et L. Dubois (dir.), *Le français, langue maternelle, dans les collèges et les universités en milieu minoritaire* (p. 141-152). Moncton, Canada : Éditions d'Acadie.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Vissandjée, B. (1996). La recherche scientifique. Dans M.-F. Fortin (dir.), *Le processus de la recherche – de la conception à la réalisation* (p. 13-23). Mont-Royal, Canada : Décarie Éditeur.
- Fortin, M.-F., Grenier, R. et Nadeau, M. (1996). Méthodes de collecte de données. Dans M.-F. Fortin (dir.), *Le processus de la recherche – de la conception à la réalisation* (p. 237-263). Mont-Royal, Canada : Décarie Éditeur.
- Fournier, M. (2007). L'illettrisme. Dans M. Fournier (dir.), *Lire et écrire* (p. 196-199). Auxerre, France : Sciences Humaines Éditions.
- Francard, M. (1989). Insécurité linguistique en situation de diglossie : le cas de l'Ardenne belge. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8, 2, 133-163.
- Frenette N. et Quazi, S. (1994). La francophonie ontarienne et l'accès à l'enseignement supérieur. *Francophonie d'Amérique*, 4, 13-26.
- Frenette, N. et Quazi, S. (1996). *Accessibilité et participation des francophones de l'Ontario à l'éducation postsecondaire, 1979-1994. Volume 1 : Rapport final*. Collège Boréal 111, rue Elm Sudbury (Ontario) P3C 1T3. Octobre
- Gagné, G., Lalande, J.-P et Legros, G. (1995). Comparaison internationale des performances en français écrit : préalables théoriques et méthodologiques du projet DIEPE. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes – vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 255-277). Montréal, Canada : Éditions logiques.
- Gaussel, M. (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 101. Lyon, Paris. Consulté en ligne, à l'adresse suivante : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/101-mai-2015.pdf>.
- Gérin-Lajoie, D. (2001). Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire : un phénomène complexe. *Francophonies d'Amérique*, 12, 61-69.

- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury, Canada : Prise de parole.
- Gérin-Lajoie, D. (2006). Introduction, Édition spéciale « La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste ». *Éducation et francophonie* 24, 1, 73–87.
- Gérin-Lajoie, D. (2008). Le travail enseignant en milieu minoritaire. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (p. 65-94). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33, 2, 356-378.
- Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 1, 25-43.
- Gérin-Lajoie, D. et Labrie, N. (1999). Les résultats aux tests de lecture et d'écriture en 1993-1994 : une interprétation sociolinguistique. Dans N. Labrie et G. Forlot (dir.), *L'enjeu de la langue en Ontario français* (p. 79-108). Sudbury, Canada : Prise de parole.
- Gervais, F. (1997). *École et habitudes de lecture*. Montréal, Canada : Éditions Chenelière.
- Giasson, J. (1995). Lire avant tout. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne, É. Royer et collaborateurs (dir.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque – Une nouvelle option éducative* (p. 81 à 91). Montréal, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. et Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal, Canada : Éditions Ville-Marie.
- Giguère, J., Giasson, J. et Simard, C. (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, 1-2, 23-50.
- Goldberg, A., Russel, M. and Cook, A. (2003). The Effects of Computers on Students Writing: A Meta-Analysis of Studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 2, 1, 1-52.
- Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris, France : La Dispute.

- Gottfried, A. W. (1984). *Home environment and early cognitive development: Longitudinal research*. Orlando, États-Unis : Academic.
- Gouvernement de l'Ontario (2014a). *Éducation postsecondaire*. Consulté en ligne le 25 août 2014 sur le site du ministère de la Formation et des Collèges et Universités, à l'adresse suivante : <http://www.tcu.gov.on.ca/fre/>.
- Gouvernement de l'Ontario (2014b). *Loi sur l'éducation*. Consulté en ligne le 18 août 2014 sur le site de Service Ontario, à l'adresse suivante : http://www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/french/elaws_statutes_90e02_f.htm.
- Gouvernement du Canada (2013a). *Structure de l'éducation et de la formation au Canada*. Consulté en ligne le 15 septembre 2014 sur le site de Statistique Canada, à l'adresse suivante : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-582-g/2012001/app-ann/app-ann1-fra.htm>.
- Gouvernement du Canada (2013b). *Chapitre 2 – La connaissance des langues*. Consulté en ligne le 5 septembre 2015 sur le site de Patrimoine Canada, à l'adresse suivante : www.pch.gc.ca/fr/13588006447201/1358800894052.
- Gouvernement du Québec (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. Consulté en ligne le 3 mars 2016 sur le site du Conseil supérieur de la langue française, à l'adresse suivante : <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis207/a207.pdf>.
- Grégoire, P. et Karsenti, T. (2013). Le processus de révision et l'écriture informatisée – Description des utilisations du traitement de texte par des élèves du secondaire au Québec. *Alsic*, 16.
- Grenon et Viau (1999). *Méthodes quantitatives en sciences humaine – Volume 1 : De l'échantillon vers la population (2^e édition)*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Guay, A., Émery-Bruneau, J. et Lafontaine, L. (2015). Les pratiques d'écriture déclarées d'étudiants en formation initiale à l'enseignement et le niveau de littératie universitaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie – vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 207-225). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2012). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 183-211). St-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique.

- Gueunier, N. (1998). L'insécurité linguistique : objet divers, approches multiples. Dans A. Bretegnier et G. Ledegen (dir.), *Sécurité/Insécurité linguistique – Terrains et approches diversifiées, propositions théoriques et méthodologiques* (p. 35-50). Paris, France : L'Harmattan.
- Guindon, R. (1989). *Coexistence équitale – La dualité linguistique à l'Université d'Ottawa, depuis 1965 (vol. 4)*. Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Guthrie J. T. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP. *Journal of Educational Research*, 94, 145-162.
- Hamers, J.-F. et Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles, Belgique : Pierre Mardaga.
- Harel, F. (1996). Analyse statistique des données. Dans M.-F. Fortin (dir.), *Le processus de la recherche – de la conception à la réalisation* (p. 267-300). Mont-Royal, Canada : Décarie Éditeur.
- Harris, R. (1993). *La sémiologie de l'écriture*. Paris, France : CNRS Éditions.
- Hayes, J. R. et Fortier, G. (1995). Un nouveau modèle du processus d'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. 49-72). Montréal, Canada : Éditions logiques.
- Hébert, M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et collaboration*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada. ProQuest Dissertations and Thesis, ATT NQ82707.
- Heller, M. (1998). Quelle norme enseigner en milieu minoritaire? Dans Boudreau, A. et Dubois, L. (dir.), *Le français, langue maternelle, dans les collèges et les universités en milieu minoritaire* (p. 11-20). Moncton, Canada : Éditions d'Acadie.
- Hubert, M.-C. (2004). Stéréotypie et réception – La parole aux lecteurs. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littéracie – Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 101 à 111). Paris, France : L'Harmattan.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris, France : Éditions universitaires.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity – The discursive construction of identity in academic writing*. Philadelphia, États-Unis : John Benjamins Publishing Company.

- Jacquet-Francillon, F. (2009). Le problème des déterminants socioculturels de la réussite scolaire : le cas français. Dans B. Daunay, Y. Reuter et I. Delcambe (dir.), *Didactique du français, le socioculturel en question* (p. 37-49). Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littéracie – Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). Paris, France : L'Harmattan.
- Jardel, J.-P. (1979). De quelques usages des concepts de « bilinguisme » et de « diglossie ». Dans G. Manessy et P. Wald (dir.), *Plurilinguisme, normes, situations, stratégies* (p. 25-38). Paris, France : L'Harmattan.
- Johannot, Y. (1994). *Illettrisme et rapport à l'écrit*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 229-252). St-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. et Larose F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et francophonie*, 29, 1, 88-127.
- Kasoro Tumbwe, R. (1998). Normes scolaires et normes endogènes en république démocratique du Congo. Dans L.-J. Calvet et M.-L. Moreau (dir.), *Une ou des normes? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone* (p. 61-78). Paris, France : Didier Érudition.
- Kirsch, I. De Jong, J., Lafontaine, D., Mcqueen, J., Mendelovits, J. et Monseur, C. (2003). *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre*. Résultats de PISA 2000. Paris, France : Éditions de l'OCDE.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Labrie, N. (2007). La recherche sur l'éducation de langue française en milieu minoritaire : pourquoi? Dans Y. Herry et C. Mougeot (dir.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone* (p. 1-14). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Labrie, N. et Lamoureux, S. A. (2003). *L'éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*. Sudbury, Ontario : Prise de parole.
- Lafargue (1977). La langue française – avant et après la révolution. Dans J.-C. (dir.), *Marxisme et linguistique*. Paris, France : Payot.

- Lafont-Terranova, J. (2008). Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 25-42). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). La littératie – Un concept en évolution. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie – vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 1-11). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires – sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1994). Les raisons de l'improbable – Les formes populaire de la « réussite » à l'école élémentaire. Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? – Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Lamoureux, S. A. (2005). Transition scolaire et changements identitaires. *Francophonies d'Amérique*, 20, 111-121.
- Lamoureux, S. A. (2007). *La transition de l'école secondaire de langue française à l'université en Ontario : perspectives étudiantes*. Thèse de doctorat. Université de Toronto, Toronto, Canada.
- Lamoureux, S. A. (2010). L'aménagement linguistique en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario et l'accès aux études postsecondaires : interprétations et retombées. *Cahiers de l'ILOB/OLBI Working Papers*, 1, 1-23. Consulté en ligne le 3 juillet 2016, à l'adresse suivante : http://www.ccerbal.uottawa.ca/files/pdf/CAHIERS_Vol1_Lamoureux.pdf.
- Lamoureux, S. A. (2011). D'élève à étudiant : identité et compétences linguistiques et expériences de transition de jeunes francophones en milieu minoritaire en Ontario (Canada). *Bulletin VALS-ASLA*, 94, 153-165.
- Lamoureux, S. A., Diaz, V., Malette, A., Mercier, P., Daoust, J.-L., Bourdages, J., Turner, K. et Cotnam-Kappel, M. (2013). *L'hétérogénéité linguistique et les voies d'accès non traditionnelles aux études postsecondaires en Ontario*, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Toronto, Canada.
- Lamoureux, S. A., Daoust, J.-L., Bourdages, J., Vignola, M.-J., Malette, A. (2014). *Favoriser l'accroissement des compétences en littératie en français au niveau universitaire et promouvoir la réussite des études dans toutes les disciplines : Une étude de cas*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. Toronto, Canada.

- Lampron, R. et Blaser, C. (2012). La maîtrise des compétences langagières dans la formation postsecondaire : regard sur les pratiques étatsuniennes. *Correspondance*, 18, 1.
- Landry, R., Deveau, K. et Allard, R. (2006). Vitalité ethnolinguistique et construction identitaire : le cas de l'identité bilingue. *Éducation et francophonie*, 31, 1, 54–81.
- Lanteigne, R.-H. (1998). Stratégies métacognitives de compréhension en lecture, utilisées par des étudiantes et des étudiants au niveau universitaire premier cycle. Dans A. Boudreau et L. Dubois (dir.), *Le français, langue maternelle, dans les collèges et les universités en milieu minoritaire* (p. 107-124). Moncton, Canada : Éditions d'Acadie.
- Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 139-174). Ottawa, Canada : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Laplaza, M. (1997). « Vous avez dit écrire... » : ce qu'en pensent des élèves en grande difficulté et les autres. Dans D. Bucheton (dir.), *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel* (p. 51-62). Paris, France : CRDP de l'académie de Versailles.
- Lebel, M.-É. (2011). L'enseignement du français à l'Université de Moncton : une formation axée sur les genres de l'écrit et de l'oral. *Correspondance*, 16, 2.
- Lebrun, M. (1998). Le chaînon manquant entre la lecture et l'écriture : le journal de réponses personnelles. Dans C. Préfontaine, L. Godard et G. Fortier (dir.), *Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture* (p. 99-121). Montréal, Canada : Éditions logiques.
- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Québec, Canada : Éditions Multimonde.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les Méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Ledegen, G. (1998). Les variables linguistiques de l'insécurité linguistique relèvent-elles des domaines « marginaux » ou « profonds »? Dans A. Bretegnier et G. Ledegen (dir.), *Sécurité/Insécurité linguistique – Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologique* (p. 51-76). Paris, France : L'Harmattan.

- Lefrançois, P. (2004). Stratégies de résolution de problèmes orthographiques d'étudiants à l'Université. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littéracie – Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-réécriture* (p. 233-244). France, Paris : L'Harmattan.
- Lefrançois, P., Laurier, M.-D., Lazure, R. et Claing, R. (2005). Les mesures d'aide en français et leurs effets : y a-t-il une recette gagnante? *Correspondance*, 11,2, 1-8.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris, France : Éditions du scarabée.
- Leleux, M. (2000). Le français, facteur d'échec : le point de vue du secondaire. Dans J.-M. Defays, M. Maréchal et S. Mélon (dir.), *La maîtrise du français – Du niveau secondaire au niveau supérieur* (p. 51-58). Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck Université.
- Linnakylä, P., Malin, A. et Taube, K. (2004). Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian Journal of Education Research*, 48, 3, 231-249.
- Lüdi, G. et Py, B. (2003). *Être bilingue*. Sarrebruck, Allemagne : Éditions scientifiques européennes.
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance – A Psychological Overview. *Journal of social issues*, 2, 58-77.
- Magnan, M.-O. (2013). L'expérience sociale des institutions scolaires; construire son identité linguistique au fil de la transition à l'enseignement supérieur. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 43, 1, 44-62.
- Martel, A. (1991). *Les droits scolaires des minorités de langue officielles au Canada : De l'instruction à la gestion*. Commissariat aux langues officielles.
- Masny, D. (2001). *La culture de l'écrit – Les défis à l'école et au foyer*. Montréal, Canada : Éditions logiques.
- Masny, D. (2006). Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques. *Éducation et francophonie*, 34, 2, 126-147.
- McKenna, M., Kear, D. J. et Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.
- Melanson, S. et Cormier, M. (2010). Représentations linguistiques d'élèves du secondaire à l'égard de la langue dans les contextes familial, scolaire et en sciences. *Revue Éducation francophone en milieu minoritaire*, 5, 1.

- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 2, 111-125.
- Monballin, M., Legros, G. et van der Brempt, M. (1995). Maîtriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue? *Revue des sciences de l'éducation*, 21, 1, 59-74.
- Morais, J. (1999). *L'art de lire*. Paris, France : Éditions Odile Jacob.
- Nadeau, M. (2004). La lecture chez les adolescents et les adolescentes vue par les parents. Dans M. Lebrun (dir), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois* (p. 193-218). Québec, Canada : Éditions Multimonde.
- Noël-Gaudreault, M. (1996). Lire et écrire des romans interactifs de scène-fiction. *Éducation et francophonie*, 24, 1-2, 35-41.
- OCDE (2010). Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique. Éditions de l'OCDE. Consulté en ligne le 6 septembre 2015, à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>.
- OCDE (2011). Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE. Éditions de l'OCDE. Consulté en ligne sur le site de l'OCDE, à l'adresse suivante : <http://oecd.org/dagaoecd/61/1/48631602.pdf>.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (2015). Consulté en ligne le 14 décembre 2015, à l'adresse suivante : <http://www.eqao.com/fr/tests/tpd/eleves/Pages/propos-du-test.aspx>.
- Organisation internationale de la francophonie (2016). Consulté en ligne le 3 mars 2016, à l'adresse suivante : <http://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html>.
- Passey, D., Rogers, C., Machell, J. and McHugh, G. (2004). *The Motivational Effect of ICT on Pupils*. Landcaster, United State: University of Landcaster.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, États-Unis : SAGE
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris, France : Gallimard.
- Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix – Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Paris, France : Peter Lang.

- Pharand, J. et Moreau, A. C. (2015). La littératie émotionnelle – L’expérimentation d’une démarche d’analyse et le développement de compétences émotionnelles au primaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie – vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 113-139). Québec, Canada : Presses de l’Université du Québec.
- Pierre, R. (1991). De l’alphabétisation à la littéracie : pour une réforme en profondeur de l’enseignement. *Scientia Paedagogica Experimentalis XXVIII*, 2, 151-186.
- Pierre, R. (1994). Savoir lire aujourd’hui : de la définition à l’évaluation du savoir-lire. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *Évaluer le savoir-lire* (p. 275-317). Montréal, Canada : Éditions logiques.
- Pierre, R. (2003). L’enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l’éducation*, 29, 1, 3-35.
- Pilote, A. et Magnan, M.-O. (2008). L’éducation dans le cadre de la dualité linguistique canadienne. Quels défis pour les communautés en situation minoritaire? *Revue canadienne de recherche sociale*, Édition inaugurale, 47-63.
- Pilote, A. et Magnan, M.-O. (2012). La construction identitaire des jeunes francophones en situation minoritaire au Canada : Négociation des frontières linguistiques au fil du parcours universitaire et de la mobilité géographique. *Cahiers canadiens de sociologie*, 37, 2, 169-195.
- Prudent, L. F., Tupin, F. et Wharton, S. (2005). Du plurilinguisme à l’école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles. Dans L. F. Prudent, F. Tupin, F. et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l’école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 1-14). Berne, Allemagne : Peter Lang.
- Py, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l’enseignement et l’apprentissage des langues. *Études de linguistique appliquée*, 108, 495-503.
- Reuter, Y. (1994). *Les interactions lecture-écriture*. Paris, France : Peter Lang S.A.
- Rey-Debove, J. et Rey, A. (2004). *Le nouveau Petit Robert*. Paris, France : Éditions du Petit Robert.
- Rivard, L. (2009). Écrire dans les cours de sciences de la nature au secondaire : pourquoi et comment? *Cahiers de l’Ouest*, 21, 1-2, 179-210.
- Robert, M. (2002). Le livre et la lecture dans la noblesse canadienne 1670-1764. *Revue d’histoire de l’Amérique française*, 56, 1, 3-27.

- Robine, N. (1998). Les relations de la lecture et de l'écriture entre psychologie et sociologie : représentations et investissements. Dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*. (p. 175 à 187) Actes de colloque Théodile-Crel (2^e édition).
- Rosenblatt, L. M. (1998). *Writing and reading: the transactional theory*. New York, États-Unis : New York University.
- Roy, S. (1998). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 159-184). Ste-Foy, Canada : PUQ. Consulté en ligne le 11 août 2014, à l'adresse suivante : <http://site.ebrary.com/lib/oculottawa/docDetail.action?docID=10225951>.
- Roy, G.-R., Lafontaine, L., Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.
- Ruel, J., Moreau, A. C., et Alarie, L. (2015). Les usages sociaux de la littératie et les compétences à développer en vue d'environnements plus inclusifs. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie – vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 227-245). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Samson, A. (2014). *Les transitions scolaires des études secondaires vers les programmes de formation postsecondaire : une étude qualitative et quantitative. Volet 2 : Choix de carrière et de programmes d'études postsecondaires chez les élèves de 12^e année inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario*. Rapport de recherche. Consulté en ligne le 3 juillet 2016, à l'adresse suivante : <http://francophoniecanadienne.ca/wp-content/uploads/2014/11/2180.pdf>.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative-interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). St-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes – vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 73-100). Montréal, Canada : Éditions logiques.
- Sévérac, P. et Pfauwadel, A. (2007). Lire et écrire au XXI^e siècle. Dans M. Fournier (dir.), *Lire et écrire*. Auxerre, France : Sciences Humaines Éditions.
- Simard, C. (1995a). Éveil du goût d'écrire. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne, É. Royer et collaborateurs (dir.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque – Une nouvelle option éducative* (p. 145-149). Montréal, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.

- Simard, C. (1995b). L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, 1, 145-165.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français – Langue première*. Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Belgique : Éditions de Boeck Université.
- Simonin, J. (1994). À la Réunion, qui peut être sûr d'être insécure ou... sécure? Pour un traitement interactionnel de l'insécurité linguistique. Dans C. Bavoux (dir.), *Français régionaux et insécurité linguistique – Approches lexicographiques interactionnelles et textuelles* (p. 33-54). Paris, France : L'Harmattan.
- Smith, C. M. (1990). The relationship of adults' reading attitude to actual reading behavior. *Reading Improvement*, 27, 2, 116-121.
- Strommen, L. T. et Fowles Mates, B. (2004). Learning to love reading: interviews with older children and teen. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, 3, 188-200.
- Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance. Dans J.-C. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *Évaluer le savoir-lire* (p. 69-102). Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Tardif, M., Lessard, C. et Mukamurera, J. (2001). Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant. *Éducation et francophonie*, 29, 1, 3-14.
- Tauveron, C. et Sève P. (1999). Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. Trois lectures en réseau à l'école. *Repères*, 19, 103-138.
- Trudel, R. et Antonius, R. (1991). *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*. Montréal, Canada : Éditions de la Chenelière.
- Tsofack, J.-B. (2002). Publicité, langue et plurivocalité au Cameroun. *Sudlangues (Revue électronique internationale de Sciences du langage)*, 22-36.
- Tupin, F. (1998). De quelques sources potentielles de l'instabilité du « concept » d'insécurité linguistique : notion précaire ou méthodologies fragiles? Dans A. Bretegnier et G. Ledegen (dir.), *Sécurité/Insécurité linguistique – Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologique* (p. 77-104). Paris, France : L'Harmattan.
- Unesco (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Consulté en ligne le 26 septembre 2015 à l'adresse suivante : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>.

- Vandendorpe, C. (1995). Apprendre à écrire à l'université par une approche contrastive. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes – vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 301-331). Montréal, Canada : Éditions logiques.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation – Pour une didactique réaliste*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Veuthey, C. et Crahay, M. (2007). Lisons ensemble : comment encourager les habitudes de lecture. *Langage et pratiques*, 40, 21-31.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Canada : ERPI.
- Vigner, G. (2012). Écrire en FLE – Quel enseignement pour quel apprentissage? Dans J.-P. Cuq (dir.), *Didactique de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture* (p. 16-33). Paris, France : Clé international.
- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire – Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11 à 48). Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris, France : Éditions sociales.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (3^e éd.). Thousand Oaks, États- Unis : Sage Publications.

Annexes

Annexe A – Présentation du projet de recherche

Bonjour,

Je m'appelle Brigitte Murray. Je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université d'Ottawa et je m'intéresse particulièrement à la relation que les étudiants entretiennent avec l'écriture et la lecture. Dans le cadre de ma recherche, je m'intéresse plus précisément au rapport à l'écrit (écriture et lecture) d'étudiants universitaires qui viennent d'un milieu francophone minoritaire et qui ont fréquenté une école de langue française à l'élémentaire et au secondaire.

Voici les deux activités auxquelles je t'invite à participer dans le cadre de ce projet de recherche

Je t'invite :

1. à remplir un questionnaire qui comptera des questions d'ordre sociodémographique et des questions portant sur la lecture et l'écriture en français et en anglais;
2. à participer à un entretien individuel semi-dirigé qui visera à approfondir les réponses formulées dans le questionnaire écrit.

Ta participation est volontaire parce que tu peux te désister en tout temps. Cependant, ta participation à ce projet de recherche serait grandement appréciée parce qu'elle contribuera à faire avancer la recherche en éducation, particulièrement pour l'enseignement et l'apprentissage en milieu francophone minoritaire.

Je serai très heureuse de faire ta connaissance au cours de la séance prévue pour remplir le questionnaire écrit et effectuer l'entretien individuel semi-dirigé.

Si tu es intéressé(e) à participer à ce projet de recherche, je t'invite à communiquer avec moi par courriel d'ici le 5 décembre 2014. Je communiquerai avec toi pour t'informer de la date, de l'heure et du lieu pour la séance prévue pour remplir le questionnaire écrit (durée d'environ 30 minutes) et participer à l'entretien individuel semi-dirigé (durée d'environ de 60 minutes). La séance prévue pour remplir le questionnaire écrit et l'entretien individuel semi-dirigé aura lieu dans une salle de l'Université d'Ottawa.

Je t'invite également à faire part de ce projet de recherche à tout étudiant qui serait intéressé à participer à ce projet de recherche. Tout étudiant intéressé à participer à ce projet de recherche doit satisfaire aux conditions suivantes : être inscrit dans un programme de premier cycle à l'Université d'Ottawa, être issu d'un milieu francophone minoritaire et avoir été scolarisé à l'élémentaire et au secondaire dans une école de langue française.

Pour la sélection des participants, nous retiendrons d'abord tous les étudiants inscrits au cours FRA1705 qui sont intéressés à participer à ce projet de recherche. Ensuite, si le nombre de ces participants n'atteint pas dix étudiants, nous recruterons des participants dans les cours FRA1710 et FRA1720. Enfin, si le nombre de participants n'atteint pas encore dix étudiants, nous recruterons les demandes reçues de la part de connaissances d'étudiants des cours FRA1705, FRA1710 et FRA1720.

Bien cordialement,

Brigitte Murray

Étudiante-chercheure à la maîtrise

Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa

Annexe B – Protocole prévu pour la séance au cours de laquelle les participants rempliront le questionnaire écrit

1. Nous remercierons les participants de bien vouloir participer au projet de recherche.
2. Nous rappellerons aux participants qu'une période d'environ 30 minutes devrait être nécessaire pour répondre au questionnaire écrit.
3. Nous préciserons aux participants que leur participation à cette étude est volontaire et qu'ils peuvent se retirer en tout temps de l'étude.
4. Nous informerons les participants que les données sont confidentielles et qu'elles seront conservées dans un endroit sécurisé et ininflammable jusqu'à dix ans après la publication des résultats.
5. Nous présenterons aux participants le certificat d'approbation déontologique obtenu aux fins de la présente recherche.
6. Nous demanderons aux participants de remplir le formulaire de consentement pour le questionnaire écrit (Annexe C) aux fins de la présente recherche.
7. Nous préciserons aux participants que le vouvoiement est utilisé dans le questionnaire écrit et que nous nous excusons de cette situation auprès des étudiants qui auraient préféré que le tutoiement soit utilisé dans le questionnaire écrit.
8. Nous préciserons aux participants qu'il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses.
9. Nous rappellerons aux participants que les questions portent sur l'écriture et la lecture, et non sur l'oral.
10. Nous donnerons quelques précisions concernant les questions : 1) pour la partie A, nous savons que l'évaluation de vos réponses sera approximative; 2) les questions de la partie A sont en lien avec la partie D; pour la partie D, nous vous demandons d'écrire un pourcentage approximatif pour chacun des choix, jusqu'à concurrence de 100 %; 3) les options de la partie D peuvent vous donner des idées pour remplir les questions de la partie A.
11. Lorsque les participants auront terminé de remplir le questionnaire écrit, nous les remercierons de leur participation, nous leur demanderons l'autorisation de communiquer avec eux si des précisions concernant les réponses qu'ils auront fournies nous sont nécessaires pour assurer l'exactitude des données.

Annexe C – Formulaire de consentement pour le questionnaire écrit

Titre du projet : Le rapport à l'écrit d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire

Étudiante-chercheure

Brigitte Murray
Université d'Ottawa
Faculté d'éducation

Directrice de thèse

Marie-Josée Vignola
Université d'Ottawa
Faculté d'éducation

Je suis invité(e) à participer à la présente recherche, menée par Brigitte Murray (étudiante-chercheure), sous la direction de Marie-Josée Vignola (directrice de thèse).

Le but de la présente étude est de décrire la relation que j'entretiens avec l'écriture et la lecture (l'écrit), et ce, en français et en anglais. Ma participation à cette recherche aura pour effet de faire avancer la recherche sur l'enseignement-apprentissage de l'écrit en milieu francophone minoritaire.

Ma participation consistera à remplir un questionnaire écrit.

Je comprends qu'il est possible que je doive faire mention de renseignements personnels. J'ai l'assurance de Brigitte Murray que l'information que je partagerai avec elle restera strictement confidentielle. Seules l'étudiante-chercheuse, Brigitte Murray, et sa directrice de thèse, Marie-Josée Vignola, auront accès aux données. Dans le cadre de ce projet de recherche, je ne serai exposé(e) à aucun risque, ni à aucun malaise, ni à aucun inconfort. Les données ne seront utilisées que pour mener la recherche et analyser les résultats. L'anonymat est garanti parce que mon nom sera remplacé par un pseudonyme. Les données du questionnaire écrit et celles obtenues dans le cadre de l'entretien individuel semi-dirigé sont confidentielles et seront conservées dans un endroit sécurisé jusqu'à dix ans après la publication des résultats.

Je, _____, accepte de participer à cette recherche menée par Brigitte Murray, de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, laquelle recherche est dirigée par Marie-Josée Vignola.

Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps. Je suis également libre de refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l'étude, l'étudiante-chercheuse me demandera mon consentement pour utiliser les données déjà recueillies. Je pourrai ainsi accepter ou refuser de signer le consentement figurant au paragraphe suivant.

Je, _____, accepte que l'étudiante-chercheuse, Brigitte Murray, utilise les données recueillies dans le questionnaire écrit si je ne participe pas à l'entretien individuel semi-dirigé.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant cette étude, je peux communiquer avec Brigitte Murray, l'étudiante-chercheuse, ou avec Marie-Josée Vignola, sa directrice de thèse.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche :

Monsieur Germain Zongo
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche
Université d'Ottawa
Pavillon Tabaret, bureau 154
550, rue Cumberland
Ottawa (Ontario) Canada, K1N 6N5
Téléphone : 613 562-5387
Télécopieur : 613 562-5338
Adresse courriel : ethique@uottawa.ca

Il y a deux copies du formulaire de consentement. Je peux en conserver une copie.

Signature du participant : _____

Date : _____

Signature de l'étudiante-chercheuse : _____

Date : _____

Annexe D – Questionnaire écrit

Bonjour,

Je vous remercie de bien vouloir répondre à ce questionnaire écrit. Une période d'environ 30 minutes devrait être nécessaire pour le remplir. Votre participation à ce projet de recherche est grandement appréciée. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me les poser. Il me fera plaisir d'y répondre.

Je vous invite à ajouter les commentaires qui vous viendraient à l'esprit concernant l'une ou l'autre des questions suivantes en prenant soin d'indiquer, si nécessaire, la section et le numéro de la question à laquelle se rapporte votre commentaire.

Section I – Questions d'ordre sociodémographique

1. Quel est votre nom? _____

2. Vous êtes : un homme ____
 une femme ____
 transsexuel ____
 préfère ne pas l'indiquer ____
 Vous n'avez pas d'option qui s'applique à moi. Je m'identifie plutôt comme _____

3. Quel âge avez-vous? 17 à 23 ans ____
 24 à 30 ans ____
 31 à 37 ans ____
 38 ans et + ____

4. Où êtes-vous né(e)? nom de la ville : _____
 nom de la province : _____
5. Quelle profession exerce votre père : _____
 Quelle profession exerce votre mère : _____
6. À quelle identité linguistique vous identifiez-vous : francophone _____
 francophile _____
 bilingue français-anglais _____
 bilingue anglais-français _____
 autre _____
7. Dans quelle(s) langue(s) pensez-vous : français _____ anglais _____ français et anglais _____ autre _____
8. Dans quelle(s) langue(s) rêvez-vous : français _____ anglais _____ français et anglais _____ autre _____
9. À l'élémentaire, vous avez fréquenté : une école de langue française _____
 une école de langue anglaise _____
 une école de langue anglaise, dans un programme d'immersion française _____
 autre (indiquer les informations) _____
10. À l'élémentaire, vous avez fréquenté : nom de l'école : _____
 nom de la ville : _____
 nom de la province ou du territoire : _____
11. Au secondaire, vous avez fréquenté : une école de langue française _____
 une école de langue anglaise _____

une école de langue anglaise, dans un programme d'immersion française _____
autre (indiquer les informations) _____

12. Au secondaire, vous avez fréquenté : nom de l'école : _____
nom de la ville : _____
nom de la province ou du territoire : _____

13. À l'Université d'Ottawa, vous êtes inscrit(e) dans quel programme? _____

14. Dans ce programme, en quelle année êtes-vous? _____

15. Combien de cours avez-vous suivi en français à l'automne 2014? _____ Sur un total de combien de cours en tout pour la session? _____

16. Combien de cours avez-vous suivi en anglais à l'automne 2014? _____ Sur un total de combien de cours en tout pour la session? _____

17. Combien de cours suivez-vous en français à la session d'hiver 2015? _____ Sur un total de combien de cours en tout pour la session? _____

18. Combien de cours suivez-vous en anglais à la session d'hiver 2015? _____ Sur un total de combien de cours en tout pour la session? _____

19. Si vous avez déjà été inscrit(e) dans un autre programme postsecondaire, veuillez indiquer le titre du programme, le nom de l'établissement scolaire ainsi que la ville et la province où est situé l'établissement postsecondaire :

Titre du programme : _____

Nom de l'établissement postsecondaire : _____

Ville où est situé l'établissement postsecondaire : _____

Province où est situé l'établissement postsecondaire : _____

Section II – Questions portant sur le rapport à l’écrit

Pour les parties A, B, C, D, veuillez cocher l’option qui vous représente le plus.

Partie A

Nous comprenons que l’évaluation que vous ferez du temps est approximative. Les questions de la partie A sont en lien avec celles de la partie D.

1. Combien de temps environ passez-vous par semaine à écrire en français?

Pour vos études : moins de 1h _____ entre 1h et 3 h _____ entre 3h et 5h _____ plus de 5 h _____

En dehors de vos études : moins de 1h _____ entre 1h et 3 h _____ entre 3h et 5h _____ plus de 5 h _____

2. Combien de temps environ passez-vous par semaine à écrire en anglais?

Pour vos études : moins de 1h _____ entre 1h et 3 h _____ entre 3h et 5h _____ plus de 5 h _____

En dehors de vos études : moins de 1h _____ entre 1h et 3 h _____ entre 3h et 5h _____ plus de 5 h _____

3. Combien de temps environ passez-vous par semaine à lire en français?

Pour vos études : moins de 1h _____ entre 1h et 3 h _____ entre 3h et 5h _____ plus de 5 h _____

En dehors de vos études : moins de 1h _____ entre 1h et 3 h _____ entre 3h et 5h _____ plus de 5 h _____

4. Combien de temps environ passez-vous par semaine à lire en anglais?

Pour vos études : moins de 1h _____ entre 1h et 3 h _____ entre 3h et 5h _____ plus de 5 h _____

En dehors de vos études : moins de 1h _____ entre 1h et 3 h _____ entre 3h et 5h _____ plus de 5 h _____

5. À quel point aimez-vous écrire en français?

Pour vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____

En dehors de vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____

6. À quel point aimez-vous écrire en anglais?

Pour vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____
 En dehors de vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____

7. À quel point aimez-vous lire en français?

Pour vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____
 En dehors de vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____

8. À quel point aimez-vous lire en anglais?

Pour vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____
 En dehors de vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____

9. Dans quelle mesure trouvez-vous facile d'écrire en français?

Pour vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____
 En dehors de vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____

10. Dans quelle mesure trouvez-vous facile d'écrire en anglais?

Pour vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____
 En dehors de vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____

11. Dans quelle mesure trouvez-vous facile de lire en français?

Pour vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____
 En dehors de vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____

12. Dans quelle mesure trouvez-vous facile de lire en anglais?

Pour vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____
 En dehors de vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____

13. Dans quelle mesure aimez-vous écrire à la main en français?

Pour vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____
 En dehors de vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____

14. Dans quelle mesure aimez-vous écrire à la main en anglais?

Pour vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____
 En dehors de vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____

15. Dans quelle mesure aimez-vous écrire au clavier en français?

Pour vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____
 En dehors de vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____

16. Dans quelle mesure aimez-vous écrire au clavier en anglais?

Pour vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____
 En dehors de vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____

17. Dans quelle mesure aimez-vous lire à l'écran en français?

Pour vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____
 En dehors de vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____

18. Dans quelle mesure aimez-vous lire à l'écran en anglais?

Pour vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____
 En dehors de vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____

19. Dans quelle mesure aimez-vous lire sur support papier en français?

Pour vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____
 En dehors de vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____

20. Dans quelle mesure aimez-vous lire sur support papier en anglais?

Pour vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____
 En dehors de vos études : pas du tout _____ un peu _____ assez _____ beaucoup _____

Partie B**Vie personnelle**

21. Pour avoir une vie personnelle satisfaisante dans le monde d'aujourd'hui, écrire en français, pour vous, c'est...
pas important _____ peu important _____ assez important _____ très important _____

22. Pour avoir une vie personnelle satisfaisante dans le monde d'aujourd'hui, écrire en anglais, pour vous, c'est...
pas important _____ peu important _____ assez important _____ très important _____

23. Pour avoir une vie personnelle satisfaisante dans le monde d'aujourd'hui, lire en français, pour vous, c'est...
pas important _____ peu important _____ assez important _____ très important _____

24. Pour avoir une vie personnelle satisfaisante dans le monde d'aujourd'hui, lire en anglais, pour vous, c'est...
pas important _____ peu important _____ assez important _____ très important _____

Vie professionnelle

25. À votre avis, pour réussir dans votre vie professionnelle et réaliser vos objectifs, quelle maîtrise de l'écriture en français devriez-vous atteindre?
très faible _____ faible _____ bonne _____ très bonne _____ excellente _____

26. À votre avis, pour réussir dans votre vie professionnelle et réaliser vos objectifs, quelle maîtrise de l'écriture en anglais devriez-vous atteindre?
très faible _____ faible _____ bonne _____ très bonne _____ excellente _____

27. À votre avis, pour réussir dans votre vie professionnelle et réaliser vos objectifs, quelle maîtrise de la lecture en français devriez-vous atteindre?
très faible _____ faible _____ bonne _____ très bonne _____ excellente _____

28. À votre avis, pour réussir dans votre vie professionnelle et réaliser vos objectifs, quelle maîtrise de la lecture en anglais devriez-vous atteindre?
très faible _____ faible _____ bonne _____ très bonne _____ excellente _____

Partie C

29. Selon vous, bien écrire en français, est-ce un don ou un apprentissage?
 don _____ apprentissage _____ les deux : don et apprentissage _____

30. Selon vous, bien écrire en anglais, est-ce un don ou un apprentissage?
 don _____ apprentissage _____ les deux : don et apprentissage _____

31. Selon vous, bien comprendre un texte rédigé en français, est-ce un don ou un apprentissage?
 don _____ apprentissage _____ les deux : don et apprentissage _____

32. Selon vous, bien comprendre un texte rédigé en anglais, est-ce un don ou un apprentissage?
 don _____ apprentissage _____ les deux : don et apprentissage _____

Partie D

Pour les questions 33 à 36, veuillez écrire un pourcentage approximatif pour chacun des choix, jusqu'à concurrence de 100 %.

33. En dehors de vos études, qu'écrivez-vous en français?
 Histoires _____ Journal personnel _____ Lettres _____ Chansons _____ Poèmes _____ Bandes dessinées _____ Textos _____ Courriels _____ Autres _____ Rien _____

34. En dehors de vos études, qu'écrivez-vous en anglais?
 Histoires _____ Journal personnel _____ Lettres _____ Chansons _____ Poèmes _____ Bandes dessinées _____ Textos _____ Courriels _____ Autres _____ Rien _____

35. En dehors de vos études, que lisez-vous en français?
 Revues _____ Journaux _____ Bandes dessinées _____ Romans _____ Poèmes _____ Textos _____ Courriels _____ Autres _____ Rien _____

36. En dehors de vos études, que lisez-vous en anglais?
 Revues _____ Journaux _____ Bandes dessinées _____ Romans _____ Poèmes _____ Textos _____ Courriels _____ Autres _____ Rien _____

37. Quand vous rédigez un texte en français, faites-vous un plan?
 Pour vos études : Oui _____ Non _____ Parfois _____
 En dehors de vos études : Oui _____ Non _____ Parfois _____

38. Quand vous rédigez un texte en anglais, faites-vous un plan?

Pour vos études : Oui _____ Non _____ Parfois _____

En dehors de vos études : Oui _____ Non _____ Parfois _____

39. Quand vous rédigez un texte en français, révisez-vous votre texte?

Pour vos études : Oui _____ Non _____ Partiellement _____

En dehors de vos études : Oui _____ Non _____ Partiellement _____

40. Quand vous rédigez un texte en anglais, révisez-vous votre texte?

Pour vos études : Oui _____ Non _____ Partiellement _____

En dehors de vos études : Oui _____ Non _____ Partiellement _____

41. Lorsque vous rédigez un travail en français, combien de fois en moyenne relisez-vous votre texte pour le corriger ou le transformer lorsque sa rédaction est terminée?

Pour vos études : _____

En dehors de vos études : _____

42. Lorsque vous rédigez un travail en anglais, combien de fois en moyenne relisez-vous votre texte pour le corriger ou le transformer lorsque sa rédaction est terminée?

Pour vos études : _____

En dehors de vos études : _____

43. Êtes-vous satisfait(e) des résultats que vous obtenez pour les rédactions que vous rédigez en français?

Oui _____ Non _____ Parfois _____

44. Êtes-vous satisfait(e) des résultats que vous obtenez pour les rédactions que vous rédigez en anglais?

Oui _____ Non _____ Parfois _____

Je vous invite à me faire part des commentaires qui vous viendraient à l'esprit concernant la lecture et l'écriture en français et en anglais.

Merci beaucoup!

Annexe E – Protocole prévu pour l’entretien individuel semi-dirigé

Pour l’entretien individuel semi-dirigé, nous procéderons comme suit :

1. Nous remercierons les participants de bien vouloir participer au projet de recherche.
2. Nous demanderons aux participants s’ils préfèrent que le tutoiement ou le vouvoiement soit employé au cours de l’entretien individuel semi-dirigé.
3. Nous mentionnerons aux participants que l’entretien individuel semi-dirigé devrait nécessiter environ 60 minutes.
4. Nous préciserons aux participants qu’il s’agit d’un entretien volontaire et qu’il peut se désister en tout temps.
5. Nous informerons les participants que l’entretien individuel semi-dirigé sera enregistré et que les données confidentielles seront conservées dans un endroit sécurisé jusqu’à dix ans après la publication des résultats.
6. Nous présenterons aux participants le certificat d’approbation déontologique obtenu aux fins de la présente recherche.
7. Nous demanderons aux participants de remplir le formulaire de consentement pour l’entretien individuel semi-dirigé (Annexe F).
8. Nous rappellerons aux participants qu’il n’y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses.
9. Nous procéderons à l’entretien individuel semi-dirigé.
10. À la fin de l’entretien individuel semi-dirigé, nous remercierons les participants et nous leur demanderons si nous pouvons communiquer avec eux si des précisions concernant les réponses qu’ils ont formulées nous sont nécessaires pour assurer l’exactitude des données.

Annexe F – Formulaire de consentement pour l’entretien individuel semi-dirigé

Titre du projet : Le rapport à l’écrit d’étudiants francophones universitaires issus d’un milieu francophone minoritaire

Étudiante-chercheure

Brigitte Murray
Université d’Ottawa
Faculté d’éducation

Directrice de thèse

Marie-Josée Vignola
Université d’Ottawa
Faculté d’éducation

Je suis invité(e) à participer à la présente recherche, menée par Brigitte Murray (étudiante-chercheure), sous la direction de Marie-Josée Vignola (directrice de thèse).

Le but de la présente étude est de décrire la relation que j’entretiens avec l’écriture et la lecture (l’écrit), et ce, en français et en anglais. Ma participation à cette recherche aura pour effet de faire avancer la recherche sur l’enseignement-apprentissage de l’écrit en milieu francophone minoritaire.

Ma participation consistera à participer à un entretien individuel semi-dirigé, qui sera enregistré. L’entretien a lieu dans une salle de l’Université d’Ottawa.

Je comprends qu’il est possible que je doive faire mention de renseignements personnels. J’ai l’assurance de Brigitte Murray que l’information que je partagerai avec elle restera strictement confidentielle. Seules l’étudiante-chercheure, Brigitte Murray, et sa directrice de thèse, auront accès aux données. Dans le cadre de ce projet de recherche, je ne serai exposé(e) à aucun risque, ni à aucune malaise, ni à aucun inconvénient. Les données ne seront utilisées que pour mener la recherche et analyser les résultats. L’anonymat est garanti parce que mon nom sera remplacé par un pseudonyme. Les données du questionnaire écrit et celles obtenues dans le cadre de l’entretien individuel semi-dirigé sont confidentielles et seront conservées dans un endroit sécurisé jusqu’à dix ans après la publication des résultats.

Je, _____, accepte de participer à cette recherche menée par Brigitte Murray, de la Faculté d’éducation de l’Université d’Ottawa, laquelle recherche est dirigée par Marie-Josée Vignola.

Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps. Je suis également libre de refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l’étude, l’étudiante-chercheure me demandera mon consentement pour utiliser les données déjà recueillies. Je pourrai ainsi accepter ou refuser de signer le consentement figurant au paragraphe suivant.

Je, _____, accepte que l’étudiante-chercheure, Brigitte Murray, utilise les données recueillies si je me retire du projet de recherche avant la fin de l’entretien individuel semi-dirigé.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant cette étude, je peux communiquer avec Brigitte Murray, l'étudiante-chercheure, ou avec Marie-Josée Vignola, sa directrice de thèse.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche :

Monsieur Germain Zongo
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche
Université d'Ottawa
Pavillon Tabaret, bureau 154
550, rue Cumberland
Ottawa (Ontario) Canada, K1N 6N5
Téléphone : 613 562-5387
Télécopieur : 613 562-5338
Adresse courriel : ethique@uottawa.ca

Il y a deux copies du formulaire de consentement. Je peux en conserver une copie.

Signature du participant : _____

Date : _____

Signature de l'étudiante-chercheure : _____

Date : _____

Annexe G – Guide d’entretien individuel semi-dirigé

Bonjour,

Je vous remercie d’avoir accepté de participer à cet entretien individuel semi-dirigé. Votre participation est très appréciée. J’ai parcouru les réponses que vous avez fournies dans le questionnaire écrit. J’aimerais approfondir quelques questions avec vous. Si vous êtes prêt(e), nous commençons à l’instant. Comme je l’ai mentionné au cours de la présentation que j’ai faite pour présenter le projet de recherche, la séance sera enregistrée et devrait durer environ 60 minutes.

1 Questions relatives à votre expérience scolaire

1. À l’élémentaire, vous avez fréquenté une école de langue française (vérifier le questionnaire rempli par l’étudiant – à modifier au besoin). Est-ce que les élèves parlaient toujours en français à cette école? Et vous?
2. Au secondaire, vous avez fréquenté une école de langue française (vérifier le questionnaire rempli par l’étudiant – à modifier au besoin). Est-ce que les élèves parlaient toujours en français à cette école? Et vous?
3. Vous avez grandi en employant le français et l’anglais, vous rappelez-vous quand vous avez commencé à parler et à comprendre ces deux langues? (à adapter selon le parcours du participant)
4. Vous vous identifiez à l’identité linguistique (écrire l’identité linguistique retenue par le participant) et vous avez écrit que vous pensez en (écrire la langue retenue par le participant) et que vous rêvez en (écrire la langue retenue par le participant). Pouvez-vous expliquer votre réponse?
5. Maintenant, vous fréquentez un établissement universitaire bilingue. Est-ce que les gens parlent en français ou en anglais avec vous? Et vous, lorsque vous abordez les gens, leur parlez-vous d’abord en français ou en anglais? Avec des francophones, leur parlez-vous en français ou en anglais? Avec des anglophones, leur parlez-vous en français ou en anglais?
6. Pourquoi avez-vous choisi d’étudier à l’université?
7. Pourquoi avez-vous choisi une université bilingue pour poursuivre vos études?
8. Faire des études universitaires en français (ou en anglais) est-il plus facile ou plus difficile que vous ne le pensiez? Pourquoi?
9. Est-ce que vous apprenez d’autres langues actuellement?

2 Questions relatives à votre expérience dans le programme d’études dans lequel vous êtes inscrit(e) à l’Université d’Ottawa

10. Vous êtes inscrit(e) dans tel programme (vérifier le questionnaire rempli par le participant). Quelles sont vos impressions des documents à lire, des travaux à remettre, des examens, etc.?
11. Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi ce programme en particulier?
12. Pourquoi vous êtes-vous inscrit(e) dans un programme en français?
13. Rédigez-vous vos travaux en français ou en anglais? Pourquoi?
14. Rédigez-vous vos examens en français ou en anglais? Pourquoi?

3 Questions relatives au questionnaire écrit

Partie A

15. Pour la partie A, l’étudiante-chercheure reviendra sur les questions 1 à 4, concernant le temps passé à lire en français et en anglais. Elle fera un lien avec les réponses formulées par le participant à la partie D (questions 33 à 36). (Exemples de questions : Pour les questions 1 à 4, vous écrivez... Pouvez-vous expliquer la raison de votre réponse par rapport au français et à l’anglais? Pouvez-vous expliquer le temps passé à lire et à écrire en lien avec la partie D (Lisez-vous pour le plaisir, comme des romans, des bandes dessinées?)
16. Pour la partie A, l’étudiante-chercheure reviendra sur les questions 5 à 8, concernant le goût de la lecture et de l’écriture, en français et en anglais. (Exemples de questions : Pour les questions 5 à 8, vous écrivez... Pouvez-vous expliquer la raison de votre réponse par rapport

au français et à l'anglais? Pouvez-vous expliquer le temps passé à lire et à écrire en lien avec la partie D?)

17. Pour la partie A, l'étudiante-chercheuse reviendra sur les questions 9 à 12, concernant la facilité ou la difficulté d'écrire ou de lire en français ou en anglais. (Exemples de questions : Pour les questions 9 à 12, vous écrivez... Pouvez-vous expliquer vos réponses?)
18. Pour la partie A, l'étudiante-chercheuse reviendra sur les questions 13 à 16, concernant l'écriture à la main ou au clavier (Exemples de questions : Pour les questions 13 à 16, vous écrivez... Pouvez-vous expliquer vos réponses? Est-ce la même chose lorsque vous écrivez pour vos études ou lorsque vous écrivez en dehors de vos études? Le français ou l'anglais pose-t-il problème lorsque vous écrivez au clavier?)
19. Pour la partie A, l'étudiante-chercheuse reviendra sur les questions 17 à 20, concernant la lecture à l'écran ou sur support papier. (Exemples de questions : Pour les questions 17 à 20, vous écrivez... Pouvez-vous expliquer la raison de ta réponse? Est-ce la même chose lorsque vous lisez pour vos études et lorsque vous lisez en dehors de vos études?)

Partie B

20. Pour la partie B, l'étudiante-chercheuse reviendra sur les questions 21 à 28 portant sur la vie personnelle et la vie professionnelle. (Exemples de questions : Pour les questions 21 à 28, vous écrivez... Pouvez-vous expliquer vos réponses?)

Partie C

21. Pour la partie C, l'étudiante-chercheuse reviendra sur les questions 29 à 32 portant sur le don ou l'apprentissage. (Exemple de question : Pour les questions 29 à 32, vous écrivez... Pouvez-vous expliquer vos réponses?)

Partie D

22. Pour la partie D, l'étudiante-chercheuse n'a pas à revenir sur les questions 33 à 36 portant sur les types de lecture (en lien avec les questions 1 à 4, de la partie A parce que ces réponses auront été analysés avec les questions 1 à 8)
23. Pour la partie D, l'étudiante-chercheuse reviendra sur les questions 37 et 38 portant sur le plan. (Exemples de questions : Pour les questions 37 et 38, vous écrivez... Vous souvenez-vous quand vous avez appris à faire un plan? Est-ce que vous vous y prenez de la même façon pour rédiger un texte en français et un texte en anglais?)
24. Pour la partie D, l'étudiante-chercheuse reviendra sur les questions 39 et 40 portant sur la révision de texte? (Exemples de questions : Pour les questions 39 et 40, vous écrivez... Que signifie pour vous « réviser » un texte? Vous souvenez-vous de la période au cours de laquelle vous avez commencé à réviser vos textes par vous-même? Est-ce que vous vous y prenez de la même façon pour réviser un texte en français et un texte en anglais? Que faites-vous concrètement lorsque vous révisez un texte rédigé en français? Que faites-vous concrètement lorsque vous révisez un texte rédigé en anglais?)
25. Pour la partie D, l'étudiante-chercheuse reviendra sur les questions 41 et 42 portant sur la relecture de texte? (Exemple de question : Pour les questions 41 à 42, vous écrivez... Pouvez-vous expliquer vos réponses?)
26. Pour la partie D, l'étudiante-chercheuse reviendra sur les questions 43 et 44 portant sur la satisfaction des rédactions françaises et anglaises du participant. (Exemple de questions : Pour les questions 43 et 44, vous écrivez... Pouvez-vous expliquer vos réponses?)

4 Questions relatives à votre expérience dans le cours FRA1705

27. Comment avez-vous entendu parler du cours FRA1705?
28. Pourquoi avez-vous décidé de suivre le cours FRA1705?
29. En quoi le cours FRA1705 a pu vous aider à améliorer vos compétences en rédaction?
30. Comment évaluez-vous vos compétences en français à la fin du secondaire?
31. Comment évaluez-vous vos compétences en français écrit maintenant que le cours FRA1705 est terminé?
32. Qu'avez-vous apprécié du cours FRA1705?
33. Qu'avez-vous moins apprécié du cours FRA1705?
34. Expliquez en quoi ce cours a répondu à vos attentes?
35. Expliquez en quoi ce cours n'a pas répondu à vos attentes?
36. Avez-vous des suggestions pour améliorer le cours?

37. Voici maintenant les dernières questions pour clore l'entretien : Si vous aviez à élever des enfants en milieu francophone minoritaire, dans quelle(s) langue(s) les élèveriez-vous? Les inscririez-vous à l'école de langue française, à l'école de langue anglaise ou, encore, dans un programme d'immersion d'une école de langue anglaise?

Voilà! Nous avons terminé l'entretien individuel semi-dirigé. Je vous remercie d'avoir pris le temps de répondre à ces questions. C'est très apprécié parce que votre participation à cette étude contribue à l'avancement de la recherche en éducation, particulièrement pour l'enseignement-apprentissage de l'écrit dans les milieux francophones minoritaires. Me permettez-vous de communiquer de nouveau avec vous si je dois obtenir des éclaircissements concernant certains commentaires que vous avez formulés?

Au revoir!

Annexe H – Profil détaillé des participantes

Érika

Érika est née dans une ville située au nord du Nouveau-Brunswick qui compte un peu plus de 50 % de francophones et dont la population francophone s'élève à près de 4 000 résidants. Ses deux parents sont francophones. Son père est gérant de service; sa mère, agente à Service anciens combattants. Son père a fait des études universitaires; sa mère, non. Elle a une sœur cadette avec qui elle parle en français. Elle s'attribue l'identité linguistique bilingue français-anglais et affirme penser et rêver en français.

À l'élémentaire, Érika a fréquenté une école de langue française dans une ville située au nord du Nouveau-Brunswick qui compte près de 75 % de francophones et dont la population francophone s'élève à moins de 1 000 résidants. À cette école, les élèves se parlaient en français entre eux à l'extérieur de la salle de classe.

Au secondaire, Érika a fréquenté une école de langue française dans une ville située au nord du Nouveau-Brunswick qui compte un peu plus de 50 % de francophones et dont la population francophone s'élève à près de 4 000 résidants. À cette école, certains élèves se hasardaient à parler en anglais, mais les enseignants leur rappelaient de parler en français.

Érika est en première année du baccalauréat en psychologie et elle est inscrite dans un programme de langue française. Elle a choisi d'étudier à l'université parce que le programme de psychologie n'est pas offert au niveau collégial. Le bilinguisme de l'université n'a pas constitué un facteur déterminant dans la sélection de l'université à fréquenter. Elle ne voulait étudier ni au Nouveau-Brunswick ni au Québec. S'il n'y avait pas eu d'établissement universitaire bilingue à l'est de l'Ontario, elle aurait choisi de fréquenter une université francophone parce qu'elle a toujours étudié en français et qu'elle se sent plus à l'aise de communiquer en français qu'en anglais. Elle a d'ailleurs choisi de s'inscrire dans un programme de langue française parce qu'elle aurait craint de ne pas bien comprendre les questions ou le sens de certains mots si elle avait choisi de suivre des cours en anglais ou si elle avait choisi de s'inscrire dans un programme de langue anglaise. Elle rédige ses travaux et ses examens en français parce qu'elle se considère meilleure en français qu'en anglais et qu'elle obtient de meilleurs résultats en

français qu'en anglais. Érika a du mal à comprendre le fait que certains étudiants inscrits dans un programme de langue française à l'université se parlent en anglais entre eux dans les cours.

À l'université, que ce soit dans le cadre des cours ou en dehors des cours, Érika aborde les gens d'abord en anglais parce que, selon elle, ces derniers ne parlent pas en français. Elle estime que faire des études universitaires en français est plus facile qu'elle ne le pensait. Les gens de son entourage lui répétaient d'année en année que l'année scolaire qu'elle entamait serait plus difficile que celle qu'elle venait de terminer. Pourtant, Érika n'a jamais trouvé qu'une année scolaire a été plus difficile que la précédente. Elle a vécu la même expérience lorsqu'elle a commencé sa première année universitaire.

Érika a appris les rudiments de l'espagnol mais, actuellement, elle n'apprend pas d'autres langues. Si elle avait des enfants, elle les élèverait à la fois en français et en anglais parce qu'elle voudrait qu'ils apprennent l'anglais plus tôt qu'elle n'a pu le faire elle-même. Elle inscrirait ses enfants dans une école de langue française.

Érika lit et écrit beaucoup plus en français qu'en anglais parce que ses études universitaires l'exigent et affirme lire en français plus de cinq heures par semaine. Elle dit lire rarement en anglais et que lorsqu'elle le fait, ce sont des magazines et des textos qu'elle lit. Elle lit les textos que son copain lui envoie en anglais parce qu'il est anglophone, mais tous les autres domaines de sa vie se passent en français. Elle trouve plus facile d'écrire en français qu'en anglais parce qu'elle a fréquenté une école de langue française à l'élémentaire et au secondaire et qu'elle n'est pas toujours certaine d'utiliser les bons mots de vocabulaire, les bons temps de verbe ou la bonne orthographe lorsqu'elle écrit en anglais. Pour les cours, elle préfère écrire au clavier plutôt qu'à la main en raison de la rapidité d'exécution qu'offre le clavier ainsi que pour la possibilité d'avoir recours à des logiciels de correction. Cependant, elle s'explique mal pourquoi elle préfère écrire à la main lorsqu'elle écrit en dehors des cours. Elle précise qu'en dehors des cours, elle écrit seulement des notes et des cartes. Pour la lecture, que ce soit pour les cours ou en dehors des cours, Érika préfère lire sur support papier plutôt qu'à l'écran, et ce, que ce soit en français ou en anglais.

Érika considère qu'il est « assez important » de connaître le français et l'anglais, et ce, pour la vie personnelle que pour la vie professionnelle. Elle considère que le fait de bien écrire un texte en anglais ainsi que de bien comprendre un texte rédigé en français ou en anglais relèvent de l'apprentissage alors que, pour elle, le fait de bien écrire un texte rédigé en français relève à la fois du don et de l'apprentissage. Elle explique ses propos par le fait que même si tous les élèves ont appris la même chose, « il y en a qui l'ont mieux que d'autres ».

En dehors des cours, Érika écrit des textos et des courriels, plus souvent en français qu'en anglais. Elle a même souligné le fait que même si son copain, qui est anglophone, lui envoie des textos écrits en anglais, elle lui répond en français. Elle dit lire en français et en anglais des revues, des journaux, des textos et des courriels. Toutefois, lorsqu'elle lit des romans, elle les lit en français. Érika précise qu'elle pourrait lire des romans en anglais mais qu'elle préfère les lire en français parce qu'elle se sent plus à l'aise de lire en français. Elle affirme également qu'elle lisait régulièrement des romans avant d'entreprendre ses études universitaires, mais que le temps lui manque maintenant.

Concernant le processus d'écriture, Érika dit parfois faire un plan lorsqu'elle rédige un texte en français ou en anglais lorsqu'il s'agit d'un texte « complexe, compliqué », et ce, que ce soit dans les cours ou en dehors des cours. Elle dit toujours réviser les textes qu'elle rédige en français et en anglais, et ce, que ce soit pour les cours ou en dehors des cours « pour faire sûr que c'est bon ». Par révision, elle entend la vérification de l'orthographe et de la structure des phrases. Elle affirme que si elle ne s'attarde pas à la note qui lui est attribuée, elle est satisfaite des rédactions qu'elle soumet en français parce qu'elle fait toujours de son mieux. Toutefois, en anglais, elle se demande toujours qu'elle note lui sera attribuée.

Érika, qui est originaire du Nouveau-Brunswick et qui n'a commencé à employer l'anglais qu'à partir du moment où elle a commencé à suivre des cours d'anglais, plus précisément vers la quatrième année de l'élémentaire, semble vivre de l'insécurité linguistique en anglais à l'écriture et à la lecture. Érika rédige ses travaux et ses examens en français parce qu'elle comprend bien le français et qu'elle aime mieux le français. Pour la lecture, elle dit être capable de lire un document rédigé en anglais, mais qu'elle préfère lire en français parce qu'elle comprend mieux le français. Elle dit comprendre un

peu l'anglais, mais qu'elle a toujours lu en français. Elle ne s'explique pas la raison pour laquelle elle préfère lire en français plutôt qu'en anglais.

Érika affirme que le cours de perfectionnement du français écrit lui a permis de se familiariser avec les anglicismes à éviter et avec leurs solutions de rechange respectives ainsi que de prendre l'habitude de se corriger et de se relire. Selon elle, le cours du perfectionnement du français écrit lui a permis de développer de bonnes habitudes de révision.

Joannie

Joannie est née dans une ville de taille moyenne au Manitoba et dont la population francophone représente 4 % de la population, ce qui correspond à environ 25 000 résidents. Ses deux parents ont fréquenté des écoles de langue française. Son père est ingénieur ferroviaire; sa mère, caissière. Aucun de ses deux parents n'a fait d'études universitaires.

Elle vient d'une famille exogame. Son père parle plus en français; sa mère, plus en anglais. Son père l'encourage à parler en français, mais sa mère a fait le choix de ne s'exprimer qu'en anglais. À la maison, c'est l'anglais qui est dominant. Avant de commencer l'école, toutes les communications se passaient en français à la maison parce que ses parents trouvaient qu'il était important qu'elle apprenne le français étant donné qu'elle vivait dans un endroit où l'anglais était dominant. Lorsqu'elle a commencé l'école, elle a commencé à utiliser le français et l'anglais à la maison. Ses parents utilisaient les deux langues avec elle.

Joannie s'attribue l'identité linguistique bilingue français-anglais parce qu'elle est fière d'être bilingue. Néanmoins, elle affirme qu'elle pourrait également s'attribuer l'identité linguistique francophone. Elle dit penser et rêver en anglais parce qu'elle utilise l'anglais dans sa vie personnelle.

À l'élémentaire et au secondaire, Joannie a fréquenté une école de langue française communautaire dans une petite localité du Manitoba dont la population est majoritairement francophone et compte près de 60 % de francophones, ce qui correspond environ à 500 résidents. À cette école, que ce soit à l'élémentaire ou au secondaire, les élèves se parlaient en français devant les enseignants, mais parlaient en anglais à

l'extérieur de la salle de classe. Joannie dit que les jeunes de cette province se considèrent bilingues.

À l'université, elle est inscrite au baccalauréat en psychologie, dans le programme de langue française. Elle est en première année. Elle a choisi d'étudier à l'université parce que le programme de psychologie n'est offert qu'à ce palier d'enseignement. Même si elle est inscrite dans un programme de langue française, elle a suivi un cours en anglais à l'automne 2014 et deux cours en anglais à l'hiver 2015. Dans les cours et à l'université, elle aborde les gens en français. Elle apprécie la chance qu'elle a de pouvoir discuter en français à l'université. Selon elle, il y a beaucoup d'occasions pour communiquer en français à l'université. Cependant, à son domicile et dans la ville, elle communique en anglais. Pour elle, faire des études universitaires en français s'est révélé être plus difficile qu'elle ne le pensait parce que le niveau de français exigé à l'université est supérieur à celui auquel on s'attend à la fin du secondaire. Elle rédige ses travaux et ses examens en français, même s'il lui serait plus facile de rédiger en anglais, parce qu'elle est consciente qu'elle doit faire des efforts en français si elle veut bonifier ses compétences en français.

Joannie a appris les rudiments de l'espagnol mais, actuellement, elle n'apprend pas d'autres langues. Si elle avait des enfants, elle les élèverait en français et en anglais. Elle inscrirait ses enfants dans une école de langue française.

Joannie dit lire plus en français qu'en anglais pour ses cours, mais affirme lire plus en anglais qu'en français en dehors des cours. Sa vie familiale et sa vie sociale se passent en anglais. Elle lit les journaux dans Internet plus souvent en anglais qu'en français. Pour ses études, elle dit préférer écrire en français, mais préférer lire en anglais. Il lui est plus difficile de lire en français parce qu'elle ne comprend pas toujours les mots qu'elle lit. Elle dit être « plus habituée aux mots compliqués en anglais ». Elle trouve la grammaire française plus difficile que la grammaire anglaise. En résumé, il lui est plus facile de lire et d'écrire en anglais qu'en français, et ce, que ce soit pour les cours ou en dehors des cours. Elle trouve le français plus difficile à comprendre que l'anglais. Elle apprécie néanmoins le fait de pouvoir suivre des cours en français parce qu'elle a l'occasion d'améliorer ses compétences en français. Elle dit que les romans en anglais sont plus accessibles que les romans en français. Elle préfère écrire au clavier plutôt qu'à la main en raison de la rapidité d'exécution que le clavier procure et parce qu'elle peut

avoir recours à des logiciels de correction. Elle préfère lire sur support papier parce que, pour elle, « ça devient long de juste regarder à un écran ». Pour elle, pour sa vie personnelle, il est plus important de savoir lire et écrire en anglais parce qu'elle a l'occasion d'employer plus souvent l'anglais que le français dans sa vie. Pour Joannie, il lui faut acquérir une plus grande maîtrise de la lecture et de l'écriture en anglais qu'en français parce qu'elle envisage de travailler dans une institution anglophone. Elle convient qu'il lui sera également important d'avoir une bonne maîtrise de la lecture et de l'écriture en français parce qu'elle « veut être quelqu'un qui travaille bilingue ».

Selon Joannie, le fait de bien rédiger un texte en français ou en anglais et le fait de bien comprendre un texte rédigé en français ou en anglais relèvent de l'apprentissage. Elle explique ses propos par le fait qu'il lui a « toujours fallu apprendre les deux le même montant » et qu'« il y en a pas une qui est venu plus facilement que l'autre parce qu'on les a mélangées depuis la naissance. »

Pour ce qui est du processus d'écriture, Joannie dit faire un plan pour les textes qu'elle rédige en français ou en anglais pour les cours s'il s'agit d'un texte argumentatif. Par contre, elle affirme ne pas réviser les courriels qu'elle envoie. Elle dit toujours réviser les textes qu'elle rédige en français ou en anglais, pour ses cours ou en dehors des cours parce qu'elle se « considère un peu perfectionniste ». Par révision, elle entend le fait de laisser reposer son texte et de le reprendre plus tard « avec un œil frais » pour faire « la révision des phrases, des structures, de la grammaire, le contenu, tout ça ». Elle déclare relire un nombre plus élevé de fois les textes qu'elle rédige en français que ceux qu'elle rédige en anglais parce qu'elle est « plus susceptible de faire des fautes en français qu'en anglais » et qu'« il y a beaucoup plus de difficultés en grammaire et en structure de phrases ». Elle dit être parfois satisfaite des résultats qu'elle obtient pour les textes qu'elle rédige en français et en anglais.

Joannie affirme que depuis que le cours de perfectionnement du français écrit est terminé, elle se sent plus à l'aise avec le français écrit.

Caroline

Caroline est née dans une municipalité située au nord-est de l'Ontario où l'on compte 30 % de la population qui est francophone, ce qui correspond environ à 3 000 résidants. Son père est propriétaire d'un supermarché; sa mère, aide-enseignante.

Elle s'attribue l'identité linguistique bilingue français-anglais Elle dit penser et rêver en anglais ou en français selon le contexte où elle se trouve. À titre d'exemple, au travail, elle pense plus en anglais parce que les communications se passent en anglais; à la maison, elle pense en français parce que les communications se passent en français.

À l'élémentaire, elle a fréquenté une école de langue française située dans une municipalité où 24 % de la population est francophone, ce qui correspond à environ 8 000 résidants. À cette école, les élèves se parlaient toujours en français entre eux jusqu'à la cinquième année. Caroline a refusé d'apprendre l'anglais en quatrième année. Elle disait ne pas vouloir apprendre l'anglais parce qu'elle ne connaissait pas cette langue et qu'elle n'avait toujours employé que le français. Sa mère s'est mise à lui acheter des livres en anglais pour qu'elle se familiarise avec cette langue. Une fois qu'elle a commencé à apprendre l'anglais, elle a s'est mise à l'employer avec ses amis bilingues.

Au secondaire, Caroline a fréquenté une école catholique de langue française au nord-est de l'Ontario, là où 30 % de la population est francophone, ce qui correspond à environ 3 000 résidants. À cette école, les élèves se parlaient en anglais à l'extérieur des salles de classe.

Caroline est en première année du baccalauréat en linguistique et psychologie, dans le programme de langue française. Elle suit tous ses cours en français. Elle a choisi d'entreprendre des études universitaires parce que son programme d'études n'est pas offert au palier collégial. Le bilinguisme de l'université n'a pas constitué un facteur déterminant dans la sélection de l'université à fréquenter. C'est plutôt la ville dans laquelle l'université se trouve qui a orienté son choix d'université.

Elle rédige ses travaux et ses examens en français parce qu'elle se dit plus habituée d'écrire en français qu'en anglais. Elle dit même avoir toujours eu plus de facilité à rédiger en français qu'en anglais. Elle trouve curieux d'entendre les gens dire que la grammaire française est plus difficile à apprendre que la grammaire anglaise parce qu'elle a toujours trouvé le contraire, c'est-à-dire que la grammaire anglaise est plus

difficile à apprendre que la grammaire française. Elle n'avait jamais entendu parler du droit accordé aux étudiants de l'université de rédiger leurs travaux et leurs examens dans la langue officielle de leur choix, c'est-à-dire en français ou en anglais.

À l'université, Caroline aborde les gens en français et, selon elle, les gens l'abordent d'abord en français. Selon elle, tout se passe en français à l'université. À la question de savoir si faire des études universitaires est plus facile ou plus difficile que ce à quoi elle s'attendait, elle répond que « c'est au milieu », que c'est différent du secondaire et que les étudiants ne reçoivent aucune préparation pour les aider à s'adapter aux études universitaires. Elle trouve que les devoirs ne se résument maintenant plus qu'à de la lecture.

Caroline a appris les rudiments de l'espagnol mais, actuellement, elle n'apprend pas d'autres langues. Si elle avait des enfants, elle les élèverait en français parce qu'elle trouve important d'apprendre le français. Elle estime que ses enfants pourraient apprendre l'anglais plus tard, comme ce fut le cas pour elle. Elle inscrirait ses enfants dans une école de langue française.

Caroline écrit en français pour les cours, mais écrit des textos et des courriels en anglais en dehors des cours. Plus jeune, elle lisait plus de romans en français; maintenant, elle lit plus de romans en anglais parce que, selon elle, les auteurs qui écrivent en français utilisent des mots de vocabulaire auxquels elle n'a jamais été exposée. Elle dit qu'il lui est plus facile d'écrire en français pour les cours, mais qu'il lui est plus facile d'écrire en anglais en dehors des cours. Pour les cours, elle préfère prendre des notes à la main parce qu'il lui est « plus facile de voir son écriture plutôt que l'écriture de l'ordinateur ». Par contre, s'il s'agit d'un travail à rédiger, elle privilégiera le traitement de texte. Elle préfère lire sur support papier lorsqu'elle lit des romans, mais privilégie l'écran lorsque vient le temps pour elle de lire des articles qu'elle utilise pour ses cours.

Elle considère qu'il est « assez important » d'écrire et de lire en français et en anglais dans sa vie personnelle, qu'il est « assez important » de maîtriser l'écriture et la lecture en français et en anglais dans sa vie professionnelle. Caroline considère aussi que le fait de bien écrire un texte en français ou en anglais et que le fait de bien comprendre un texte rédigé en français ou en anglais relèvent de l'apprentissage.

Pour ce qui est du processus d'écriture, Caroline dit faire un plan pour de longs textes à rédiger, en français ou en anglais, pour ne pas « se perdre » dans ses idées. Elle dit toujours réviser les textes qu'elle rédige en français et en anglais. Par révision, elle entend la vérification de l'orthographe et celle de la structure des phrases. Elle relit les textes qu'elle rédige en français (4 à 5 fois) plus souvent que ceux qu'elle rédige en anglais (2 à 3 fois). Elle se dit satisfaite de la rétroaction qu'elle reçoit pour les textes qu'elle rédige en français et en anglais.

Caroline affirme que depuis que le cours de perfectionnement du français écrit est terminé, elle comprend mieux les règles de grammaire et réfléchit davantage lorsqu'elle doit rédiger des textes en français.

Kathleen

Kathleen est née dans une ville située au sud-ouest de l'Ontario qui compte un peu moins de 20 % de francophones et dont la population francophone s'élève à environ 135 000 résidants. Son père est gérant des ventes; sa mère travaille à la production d'un journal. Aucun de ses deux parents n'a fait d'études postsecondaire. Ses parents sont francophones et bilingues; ils préfèrent parler en français. Elle a trois sœurs et un frère.

Kathleen s'attribue l'identité linguistique bilingue français-anglais parce qu'elle trouve important de communiquer dans les deux langues officielles d'un pays bilingue et que le français est important pour elle. Elle dit que son français à l'oral n'est pas optimal, mais qu'elle s'efforce de l'améliorer. Elle dit penser en français et en anglais. Toutefois, elle affirme rêver en anglais.

À l'élémentaire, entre 5 et 10 ans, Kathleen a fréquenté une école de langue française dans une ville située au sud-ouest de l'Ontario qui compte un peu moins de 20 % de francophones et dont la population francophone s'élève à environ 135 000 résidants et, de 11 à 12 ans, elle a fréquenté une école de langue française dans une ville située au sud de l'Ontario qui compte environ 1,5 % de francophones et dont la population francophone s'élève à moins de 10 000 résidants.

À l'école élémentaire de langue française au sud-ouest de l'Ontario, les élèves se parlaient seulement en français à l'extérieur de la salle de classe. Par contre, à l'école élémentaire de langue française au sud de l'Ontario, les élèves se parlaient en anglais à

l'extérieur de la salle de classe. Kathleen dit avoir été surprise de constater que les élèves se parlaient en anglais à l'extérieur de la salle de classe. Elle s'est mise elle aussi à parler en anglais à l'extérieur de la salle de classe parce que, selon elle, « à cet âge, les enfants veulent faire comme les autres enfants ». Comme elle était déjà bilingue, parce que ses parents lui parlaient en français et en anglais à la maison, l'adaptation lui a été facile.

Au secondaire, elle a fréquenté une école de langue anglaise dans une ville de l'Alberta qui compte environ 1,4 % de francophones et dont la population francophone s'élève à environ 415 résidants. Elle a par la suite fréquenté une école de langue française dans une ville située au sud de l'Ontario qui compte environ 1,5 % de francophones et dont la population francophone s'élève à moins de 10 000 résidants.

En Alberta, elle a choisi de fréquenter une école de langue anglaise parce qu'il n'y avait pas d'école de langue française dans la ville où elle habitait et qu'elle ne pensait pas déménager de nouveau. À ce moment, comme elle devait vivre un grand nombre de changements, la question de la langue était le dernier de ses soucis parce qu'elle pouvait bien fonctionner en anglais. Au cours de son séjour en Alberta, elle dit avoir perdu son français plus à l'oral qu'à l'écrit.

Kathleen est inscrite au baccalauréat en linguistique, dans un programme de langue française. Elle est en première année. Même si elle est inscrite dans un programme de langue française, elle a suivi deux cours en anglais à la session d'hiver 2015. Elle a choisi d'étudier à l'université parce que son programme d'études n'est pas offert au palier collégial. Le bilinguisme de l'université s'est révélé être un facteur déterminant dans le choix de l'université à fréquenter. Comme elle vit dans une province anglophone où les universités sont de langue anglaise, fréquenter l'université bilingue de l'est de l'Ontario lui permettait d'approfondir ses compétences en français.

Kathleen rédige ses travaux et ses examens en français parce qu'elle veut approfondir ses compétences en français écrit. Concernant le droit accordé aux étudiants de rédiger leurs travaux et leurs examens dans la langue officielle de leur choix, c'est-à-dire en français ou en anglais, elle ne l'a vu écrit nulle part, mais dit que ses amis inscrits dans le programme d'immersion se prévalent de ce droit. Elle ne sait pas si ce droit s'applique à elle.

À l'université, Kathleen aborde toujours les gens en anglais. Néanmoins, elle a remarqué que dans la plupart des services de l'université, les employés laissent la possibilité aux gens de choisir la langue dans laquelle ils veulent se faire servir parce que les employés commencent toujours la conversation par les formules de salutation suivantes : « Allô », « Hello ». Toutefois, au gymnase, elle croit que les employés présument que tout le monde est anglophone parce qu'ils accueillent toujours les gens par la formule de salutations « Hello ». Pour Kathleen, faire des études universitaires en français n'est ni plus facile ni plus difficile que ce à quoi elle s'attendait parce qu'elle ne s'attendait à rien, qu'elle ne savait pas à quoi elle aurait pu s'attendre.

Elle a suivi un cours d'espagnol à l'université à l'automne 2014 mais, actuellement, elle n'apprend pas d'autres langues. Si elle avait des enfants, elle les élèverait dans les deux langues, mais elle mettrait l'accent sur le français. Elle est au fait des conséquences de ne pas parler français pendant seulement un an parce qu'elle l'a vécu personnellement lorsque sa famille est déménagée en Alberta. Si elle avait des enfants, Kathleen les inscrirait dans une école de langue française.

Kathleen emploie autant le français et l'anglais pour ses études, mais c'est l'anglais qui prime en dehors des études. Elle envoie des courriels et des textos en anglais. Elle dit que sa vie se passe plus en anglais qu'en français parce qu'il lui est plus facile de trouver de l'information en anglais. Elle communique également en anglais par texto avec les personnes francophones qu'elle connaît. Elle dit pouvoir lire des romans en français et en anglais et que le choix se fait en fonction de ce qu'elle trouve. Elle dit aimer lire autant en français qu'en anglais, mais qu'elle aime un peu moins lire en français pour les études. Il lui est plus facile d'écrire en anglais qu'en français parce que, selon elle, « il y a pas vraiment de participes passés, il n'y a pas d'exceptions ». Pour ce qui est de la lecture, il lui est plus facile de lire en anglais qu'en français parce qu'il y a des mots qu'elle n'a jamais entendus en français et qu'il faut qu'elle « agrandisse » son vocabulaire. Elle dit écrire à la main en dehors des cours. Lorsqu'elle écrit au clavier, elle n'a pas de préférence pour la langue dans laquelle elle écrit. Elle dit préférer lire en anglais, que ce soit à l'écran ou sur support papier.

Kathleen estime qu'il est très important de savoir écrire et de savoir lire en français et en anglais dans sa vie personnelle et qu'il lui faut acquérir une excellente

maîtrise de la lecture et de l'écriture en français et en anglais pour sa vie professionnelle. Selon elle, le fait de bien rédiger un texte en français ou en anglais relève à la fois du don et de l'apprentissage, alors que le fait bien comprendre un texte rédigé en français ou en anglais relève seulement de l'apprentissage. Elle explique l'aspect du don par le fait qu'« il y a du monde qu'il faut qu'il travaille plus fort pour comprendre les règles de grammaire. » Elle explique l'aspect de l'apprentissage également par le fait qu'il faut apprendre le vocabulaire.

Concernant le processus d'écriture, Kathleen affirme faire un plan lorsqu'elle rédige un texte en français ou en anglais pour les cours seulement et dit faire un plan pour l'organisation de ses idées. Elle affirme toujours réviser les textes qu'elle rédige en français ou en anglais. Par révision, elle entend la vérification des participes passés, des pluriels, des coquilles. Elle dit trouver la conjugaison plus facile en anglais qu'en français. Elle trouve son vocabulaire « plus évolué » en anglais qu'en français. Elle dit relire un nombre de fois plus élevé les textes qu'elle rédige en français que ceux qu'elle rédige en anglais. Elle se dit satisfaite des textes qu'elle rédige en français et en anglais.

Kathleen semble vivre de l'insécurité linguistique en français, et ce, autant à la lecture qu'à l'écriture. Elle affirme qu'il lui serait plus facile pour elle de rédiger ses travaux et ses examens en anglais, mais qu'elle les rédige en français parce qu'il n'y aurait pas de raison de rédiger des travaux et des examens en anglais dans les cours dont la langue d'enseignement est le français.

Kathleen affirme que tous les trucs qui lui ont été partagés dans le cours de perfectionnement du français écrit lui ont permis d'améliorer ses compétences rédactionnelles en français.

Jennie

Jennie est née dans une municipalité située au nord-est de l'Ontario qui compte environ 25 % de francophones et dont la population francophone s'élève à environ 20 000 résidants. Son père est opérateur de machinerie lourde; sa mère, enseignante de français au secondaire. Sa mère a fait des études postsecondaires. Pour ce qui est de l'identité linguistique qu'elle s'attribue, Jennie hésite entre l'identité linguistique

francophone et l'identité linguistique bilingue français-anglais parce qu'elle se dit bilingue. Elle dit penser et rêver en français.

À l'élémentaire, Jennie a fréquenté une école de langue française dans une municipalité située au nord-est de l'Ontario qui compte environ 25 % de francophones et dont la population francophone s'élève à environ 20 000 résidants. À cette école, les élèves se parlaient en français à l'extérieur de la salle de classe.

Au secondaire, elle a fréquenté une école secondaire de langue française dans une municipalité située au nord-est de l'Ontario qui compte environ 25 % de francophones et dont la population francophone s'élève à environ 20 000 résidants. Pour cette école, Jennie n'ose pas affirmer que les élèves se parlaient seulement en français, et ce, même si c'est l'impression qu'elle avait lorsqu'elle y était (jusqu'à l'année dernière). Selon sa mère, enseignante de français à cette école, cette année, tous les élèves parlent en anglais à l'extérieur des salles de classe.

Jennie est inscrite en première année du baccalauréat en communication, dans le programme de langue française. Elle suit tous ses cours en français. Elle a choisi d'étudier à l'université parce qu'on lui aurait dit que le fait de suivre un programme de communication à l'université lui offrait plus de possibilités que le fait de suivre un programme de communication au niveau collégial. Elle a choisi de fréquenter une université bilingue en raison des programmes de langue française qu'on y offre. Parce qu'elle a fréquenté une école de langue française à l'élémentaire et au secondaire, elle n'aurait pas pu concevoir le fait d'étudier dans un programme de langue anglaise ou dans un établissement postsecondaire de langue anglaise.

Elle rédige ses travaux et ses examens en français parce qu'elle a appris à rédiger des dissertations et des textes en français et qu'elle ne saurait pas le faire en anglais.

Concernant le droit accordé aux étudiants de l'université de pouvoir rédiger leurs travaux et leurs examens dans la langue officielle de leur choix, c'est-à-dire en français ou en anglais, Jennie savait qu'elle pouvait rédiger ses travaux en anglais, mais ne savait pas qu'elle pouvait aussi le faire pour les examens.

Concernant la question à savoir si elle aborde les gens en français ou en anglais à l'université ou si les gens à l'université l'abordent en français ou en anglais, elle dit communiquer en français dans ses cours parce que ces cours sont donnés en français. Par

ailleurs, elle s'explique mal pourquoi certains étudiants qui suivent les mêmes cours qu'elle communiquent en anglais. Pour elle, ce qui rend les études universitaires plus difficiles que ce qu'elle pensait, c'est le niveau de français exigé. Il lui arrive souvent de ne pas comprendre un mot de vocabulaire.

Jennie a appris les rudiments de l'espagnol mais, actuellement, elle n'apprend pas d'autres langues. Si elle avait des enfants, elle les élèverait seulement en français parce qu'elle sait qu'ils seraient entourés d'enfants anglophones, avec qui ils pourraient apprendre l'anglais.

Jennie dit lire et écrire en français pour les cours, mais affirme lire et écrire en français et anglais en dehors des cours. En dehors des cours, elle lit en français des romans, des textos et des courriels; elle lit en anglais des journaux, des romans et des textos. Elle affirme lire plus de romans en anglais qu'en français parce qu'il lui arrive de ne pas comprendre certains mots qui figurent dans les romans écrits en français. Elle écrit des chansons, des textos et des courriels en français et elle écrit des textos et un journal personnel en anglais. Elle préfère écrire en français pour les cours parce qu'« elle sait plus ce qu'elle sait faire en français dans ses études ». Par contre, il lui est difficile de lire en français parce qu'elle ne comprend pas tous les mots qu'elle lit. Elle aime écrire autant à la main qu'au clavier, et ce, autant en français qu'en anglais. Elle préfère lire en anglais, que ce soit sur support papier ou au clavier.

Selon Jennie, il est très important pour elle de savoir lire et écrire en français et en anglais dans le cadre de sa vie personnelle. De plus, elle estime qu'il lui faut acquérir une excellente maîtrise du français et de l'anglais dans le cadre de sa vie professionnelle. Selon Jennie, le fait de bien rédiger un texte en français et le fait de bien comprendre un texte rédigé en français relèvent à la fois du don et de l'apprentissage, alors que le fait de bien rédiger un texte en anglais et le fait de bien comprendre un texte rédigé en anglais relèvent de l'apprentissage seulement. Elle explique l'aspect du don par le fait que même si elle a appris le français toute sa vie, elle trouve que le français à l'université qu'elle fréquente est meilleur que le sien et elle explique l'aspect de l'apprentissage par le fait qu'elle se croit capable d'écrire un texte en anglais de la même qualité que son copain, qui est anglophone, pourrait le faire.

Pour ce qui est du processus d'écriture, Jennie affirme faire un plan pour les textes qu'elle rédige dans le cadre de ses cours, que ce soit en français ou en anglais. Toutefois, elle déclare ne pas faire de plan lorsqu'elle rédige des textes en français ou en anglais en dehors des cours. Elle dit réviser les textes qu'elle rédige en français, mais pas ceux qu'elle rédige en anglais parce que, selon elle, en anglais, « il y a pas vraiment de fautes à faire ». Par révision, elle entend les « fautes » et les « structures de phrase ». Elle dit relire un nombre plus élevé de fois les textes qu'elle rédige en français qu'en anglais parce que, selon elle, « il y a plus de mots à regarder » en français. Elle se dit plus satisfaite de la rétroaction qu'elle reçoit des textes qu'elle rédige en anglais qu'en français parce qu'elle dit commettre un grand nombre d'erreurs en français. Jennie affirme que depuis que le cours de perfectionnement du français écrit est terminé, lorsqu'elle rédige des textes en français, elle se pose davantage de questions qu'elle ne le faisait avant de suivre le cours et que cette nouvelle habitude lui permet de produire des textes de meilleure qualité.

Roseline

Roseline est née dans une municipalité située au nord-est de l'Ontario qui compte environ 10 % de francophones et dont la population francophone s'élève à environ 750 résidants. Elle vient d'une famille exogame. Son père est francophone; sa mère, anglophone. Elle parle français avec son père; elle parle anglais avec sa mère et ses deux frères.

Son père est gérant des ventes; sa mère, réparatrice de téléphone. Son père a étudié au collège; sa mère, dans l'armée.

Elle s'attribue l'identité linguistique bilingue anglais-français parce qu'elle dit que lorsqu'elle parle en français, les gens pensent qu'elle est anglophone, en raison de son accent. Elle dit penser en anglais parce qu'en français, elle cherche ses mots. Elle dit rêver en anglais et précise qu'elle ne maîtrise pas ses rêves.

À l'élémentaire, Roseline a fréquenté une école de langue française dans une municipalité située au sud-est de l'Ontario qui compte près de 50 % de francophones et dont la population francophone s'élève à un peu plus de 6 000 résidants. À cette école, les élèves se parlaient toujours en français jusqu'à la 5^e année; par la suite, les élèves

commençaient à se parler en anglais. Elle explique cette situation par le fait que jusqu'en 5^e année, les élèves respectaient l'autorité. Toutefois, après la 5^e année, l'autorité ne leur faisait plus ni chaud ni froid.

Au secondaire, elle a fréquenté une école catholique de langue française dans une municipalité située au sud-est de l'Ontario qui compte près de 70 % de francophones et dont la population francophone s'élève à un peu plus de 50 000 résidents.

Elle est en première année, dans un programme universitaire de langue française. Elle a choisi la concentration Théâtre et souhaite aussi enseigner le français au secondaire. Elle suit tous ses cours en français.

Son choix d'entreprendre des études universitaires est influencé par sa mère. Cette dernière tenait à ce que sa fille étudie à l'université parce que, selon elle, le diplôme universitaire est mieux perçu que le diplôme d'études collégiales.

Selon Roseline, à l'université, certaines personnes l'abordent en français, alors que d'autres l'abordent en anglais. Pour sa part, elle affirme aborder les gens en français. Selon elle, l'université est plus francophone qu'anglophone. Elle attribue cette perception au fait que les messages diffusés par l'université le sont d'abord en français et, ensuite, en anglais. Pour elle, faire des études universitaires en français est facile parce qu'elle a toujours étudié en français.

Roseline a appris les rudiments de l'espagnol mais, actuellement, elle n'apprend pas d'autres langues. Si elle avait des enfants, elle les élèverait majoritairement en français parce qu'ils pourraient apprendre l'anglais dans leur environnement social. Elle inscrirait ses enfants dans une école de langue française.

Roseline passe plus de temps à écrire en français dans ses cours, mais elle écrit plus en anglais qu'en français en dehors des cours. Elle dit écrire seulement des textos et des courriels en français, mais affirme écrire en anglais des textos, des courriels, des chansons et des lettres. Elle lit en français pour les cours, mais elle affirme ne pas aimer lire. Elle dit ne lire que les textos et les courriels qu'elle reçoit en français et en anglais. Elle affirme qu'il lui est facile d'écrire en français qu'en anglais. Elle aime écrire autant à la main qu'au clavier pour les cours, et ce, en français et en anglais. Pour les cours, elle préfère prendre des notes à la main parce qu'elle écrit plus rapidement à la main qu'au

clavier. Elle n'aime pas du tout lire à l'écran, sauf en dehors des cours, pour lire des courriels et des textos.

Selon Roseline, il est très important pour elle de savoir lire et de savoir écrire en français et en anglais dans sa vie personnelle. De plus, elle estime que, pour la vie professionnelle, il lui faut acquérir une excellente maîtrise de la lecture et de l'écriture en français ainsi qu'une bonne maîtrise de la lecture et de l'écriture en anglais. Elle explique cette différence concernant le niveau de maîtrise nécessaire du français et de l'anglais par le fait que son emploi actuel exige qu'elle s'exprime plus en français qu'en anglais et qu'elle envisage de devenir enseignante de français. Elle estime que le fait de bien rédiger des textes en français et en anglais et le fait de bien comprendre des textes rédigés en français ou en anglais relèvent à la fois du don et de l'apprentissage. D'une part, elle explique l'aspect du don par le fait que « ça prend aussi un peu de talent ». D'autre part, elle explique l'aspect de l'apprentissage par le fait que « si on se l'est pas fait enseigner, on ne le sait pas. »

Pour ce qui est du processus d'écriture, Roseline dit ne pas toujours faire de plan lorsqu'elle rédige des textes en français ou en anglais. Elle affirme ce qui suit : « Si je ne suis pas obligée, pis que ça me tente pas, je trouve que c'est pas important, j'en fais pas un. » Elle dit réviser les textes qu'elle rédige en français et en anglais pour ses cours « parce que l'école c'est important » pour elle. Elle ajoute « Mais en dehors des études, je suis pas vraiment évalué dessus, donc ». Par révision, elle entend le fait que c'est lorsque « c'est tout bien accordé ensemble ». Elle dit relire les textes qu'elle rédige une fois de plus (2 fois) que les textes qu'elle rédige en anglais (1 fois), que ce soit pour ses cours ou en dehors des cours. Elle se dit satisfaite de la rétroaction qu'elle reçoit des textes qu'elle rédige en français ou en anglais parce qu'elle a « toujours de bonnes notes ».

Roseline affirme que depuis que le cours de perfectionnement du français écrit est terminé, lorsqu'elle rédige des textes en français, elle réfléchit davantage qu'elle ne le faisait avant de suivre ce cours. De plus, elle affirme qu'avant de remettre un texte qu'elle a rédigé en français, elle le relit un nombre de fois plus élevé qu'elle ne l'aurait fait avant de suivre le cours de perfectionnement du français écrit.

Valérie

Valérie est née dans une municipalité située au sud-est de l'Ontario qui compte un peu plus de 60 % de francophones et dont la population francophone s'élève à un peu plus de 2 000 résidants. Son père est policier; sa mère, infirmière.

Elle a un frère, avec qui elle parle en français. Ses parents sont séparés. Chez sa mère, les communications se passent en français; chez son père, en français et en anglais, parce que la conjointe de son père est anglophone.

Valérie s'attribue l'identité bilingue français-anglais parce que le français est sa langue maternelle et qu'elle maîtrise vraiment bien l'anglais. Elle dit penser et rêver en français. Elle explique cette situation par le fait que sa langue maternelle est le français et que c'est le français qui lui vient toujours à l'esprit en premier.

À l'élémentaire, Valérie a fréquenté une école de langue anglaise dans une municipalité située au sud-est de l'Ontario qui compte plus de 60 % de francophones et dont la population francophone s'élève à près de 6 000 résidants. Ses parents ont fait ce choix d'école pour elle parce qu'ils voulaient lui donner l'occasion d'apprendre le français et l'anglais à un jeune âge. Son père lui a raconté qu'à l'âge adulte il avait dû s'inscrire à une immersion anglaise d'une année pour voir sa candidature pour un poste de policier acceptée. À cette école élémentaire de langue anglaise, les élèves parlaient en anglais dans la salle de classe et à l'extérieur de la salle de classe. Au début de l'élémentaire, Valérie revenait de l'école en pleurant parce qu'elle ne comprenait pas l'anglais. Elle ne voulait plus retourner à cette école. Ses parents lui ont expliqué qu'il lui faudrait un peu de temps pour s'adapter à ce nouvel environnement. Valérie dit que le début de son élémentaire a été un choc pour elle, mais qu'elle s'est finalement adaptée à l'école de langue anglaise.

Au secondaire, Valérie a fréquenté une école secondaire publique de langue française dans une ville située au sud-est de l'Ontario qui compte un peu plus de 15 % de francophones et dont la population francophone s'élève à un peu plus de 135 000 résidants. À cette école, la majorité des élèves parlaient principalement en français à l'extérieur des salles de classe.

Valérie est en première année du baccalauréat en relations publiques et communications, dans le programme de langue française. Elle envisage de changer de programme pour le baccalauréat en gestion des ressources humaines. Même si elle est inscrite dans le programme de langue française, elle a suivi deux cours en anglais à l'hiver 2015.

Elle a choisi d'étudier à l'université parce que, selon elle, le diplôme d'études secondaires n'est plus suffisant aujourd'hui pour décrocher un poste intéressant. Le bilinguisme de l'université n'a pas constitué un facteur déterminant pour le choix de l'université à fréquenter. C'est plutôt la proximité de l'université avec la résidence familiale qui fut déterminant. Néanmoins, elle apprécie grandement le fait de pouvoir suivre des cours en français et en anglais au cours d'une même session.

Si l'université bilingue de l'est de l'Ontario n'avait pas existé, elle aurait choisi de fréquenter une université francophone, et ce, même s'il lui est plus facile de rédiger des textes en anglais.

Valérie rédige ses travaux et ses examens en français lorsqu'elle suit un cours dont la langue d'enseignement est le français; elle rédige ses travaux et ses examens en anglais lorsqu'elle suit un cours dont la langue d'enseignement est l'anglais. Elle explique cette situation par le fait qu'elle apprend tous les termes dans la langue d'enseignement et qu'il lui serait une perte de temps de devoir traduire dans l'autre langue, le français ou l'anglais, tous les termes qu'elle a appris dans une langue d'enseignement en particulier. Elle connaît le droit accordé aux étudiants de pouvoir rédiger leurs travaux et leurs examens dans la langue officielle de leur choix, c'est-à-dire en français ou en anglais, peu importe si le français ou l'anglais est la langue d'enseignement.

Selon Valérie, les employés de l'université l'abordent dans les deux langues, avec les formules de salutation suivante : « Hi », « Bonjour ». Elle affirme que son emploi étudiant lui a permis de savoir que les messages sont d'abord diffusés en français et, ensuite, en anglais. Elle s'explique mal le fait qu'elle aborde d'abord les gens en anglais. Elle se dit qu'elle perçoit peut-être la ville où elle étudie comme une ville anglophone.

Pour Valérie, faire des études universitaires en français est plus difficile qu'elle ne l'avait pensé en raison de la transition du secondaire à l'université qu'il lui fallait vivre. À

la réception du résultat du premier examen, elle a dû faire des ajustements à sa façon d'étudier. Chaque session, elle suit des cours donnés en français et des cours donnés en anglais. Elle trouve que les textes rédigés en anglais sont plus faciles à comprendre que ceux rédigés en français.

Valérie a appris les rudiments de l'espagnol mais, actuellement, elle n'apprend pas d'autres langues. Si elle avait des enfants, elle les élèverait à la fois en français et en anglais. Elle tergiverse à savoir si elle inscrirait ses enfants dans une école de langue française ou dans un programme d'immersion. Selon elle, les besoins de l'enfant primeront.

Elle affirme lire en français pour les cours qu'elle suit en français et lire en anglais pour les cours qu'elle suit en anglais. Elle dit lire parfois des romans en anglais, mais elle dit ne pas aimer beaucoup lire. Elle préfère lire en anglais parce qu'elle ne comprend pas tous les mots qu'elle lit en français. Elle trouve plus facile d'écrire en anglais parce que, selon elle, « il y a moins d'accords et tout ça ». Elle préfère écrire au clavier en français et en anglais parce qu'elle peut avoir recours aux logiciels de correction. Elle préfère lire à l'écran plutôt que sur support papier, et préfère lire en anglais qu'en français. En dehors des cours, elle dit ne pas avoir « vraiment le goût d'écrire ».

Selon Valérie, il lui est très important de savoir lire et écrire en français et en anglais dans sa vie personnelle et il lui faut acquérir une excellente maîtrise de la lecture et de l'écriture en français et en anglais pour sa vie professionnelle. Elle explique ses propos par le fait « qu'il faut avoir deux langues » pour réussir. Selon elle, le fait de bien écrire un texte en français ou en anglais et le fait de bien comprendre un texte rédigé en français ou en anglais relèvent de l'apprentissage. Elle explique ses propos par le fait que si des parents parlent en anglais avec leur enfant, ce dernier apprendra à parler en anglais.

Pour ce qui est du processus d'écriture, Valérie affirme faire un plan lorsqu'elle rédige un texte en français ou en anglais pour les cours. Elle affirme réviser les textes qu'elle rédige en français ou en anglais pour ses cours. Par contre, elle ne révisé pas les textos qu'elle envoie. Par révision, elle entend le fait de laisser reposer son texte quelques jours avant de le reprendre « pour voir s'il y a des phrases qui font pas d'allure, qu'il fait pas d'erreurs. » Elle dit être parfois satisfaite de la rétroaction qu'elle reçoit pour les textes qu'elle rédige en français et en anglais. Elle explique le fait qu'elle n'est pas

toujours satisfaite de la rétroaction qu'elle reçoit pour ses productions écrites par le commentaire suivant : « Tu veux toujours avoir mieux. »

Valérie affirme que depuis que le cours de perfectionnement du français écrit est terminé, elle se rappelle les trucs que le professeur leur a partagés.

Annexe I – Cours de perfectionnement du français écrit

Une « évaluation informelle », plus précisément sous forme de groupes de discussion, a été menée par Lamoureux et coll. (2013, p. 3) pour relever les besoins linguistiques de la population étudiante francophone de l'établissement universitaire bilingue de l'est de l'Ontario, en particulier ceux des étudiants en provenance du nord-est et du centre sud-ouest de l'Ontario. Les résultats de cette évaluation ont mis en lumière d'importants problèmes auxquels ces étudiants francophones minoritaires se heurtent durant leur transition vers les études postsecondaires, notamment l'« insécurité scripturale ».

Pour venir en aide aux étudiants issus d'un milieu francophone minoritaire et dont le résultat à un examen de compétence linguistique a montré des faiblesses en français écrit, un cours de perfectionnement du français écrit a été conçu spécifiquement pour eux.

À la fin de l'année 2013, 70 % des étudiants de la première cohorte de ce cours affirmaient que ce dernier avait répondu à leurs attentes et qu'il les avait même dépassées. Ces étudiants ont apprécié, entre autres, les liens établis entre l'oral et l'écrit ainsi que la vulgarisation de la terminologie universitaire (Lamoureux et coll., 2014).

Les étudiants qui suivent ce cours s'inscrivent au moyen d'un processus d'auto-sélection. Le but de ce cours est d'amener l'étudiant à réfléchir davantage sur le fonctionnement de la langue française et de favoriser l'appropriation de connaissances dans un climat de confiance qui lui permettront de soumettre des productions écrites qui respectent à la fois les règles lexicales, orthographiques, grammaticales et syntaxiques vues en classe ainsi que le choix du registre de langue approprié. À la fin de ce cours, l'étudiant sera familier avec l'emploi d'outils d'autocorrection mis à sa disposition. L'approche inductive et réflexive est retenue pour l'enseignement-apprentissage des notions grammaticales, lesquelles sont abordées au moyen de situations concrètes d'écriture. Différentes stratégies pédagogiques sont employées afin d'amener les étudiants à réfléchir sur la langue française. Ces stratégies comprennent des cours magistraux, des activités d'écriture guidées et d'autocorrection réalisées individuellement ou en sous-groupes. La rétroaction est formulée de façon individuelle.

Pendant les deux premières années de sa mise sur pied, le cours de perfectionnement du français écrit s'échelonnait sur deux sessions, soit de septembre à avril, à raison de 1 h 30 par semaine. Depuis l'année universitaire 2014-2015, le cours est donné sur une session, soit de septembre à décembre, à raison de trois heures par semaine pendant 12 semaines.

Annexe J – Arbre de codage

Le rapport à l'écrit en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire

Dimension affective

- Le temps investi
- L'inclination
- La facilité et la difficulté
- Le degré de satisfaction
- L'insécurité linguistique à l'écrit en français et en anglais

Dimension axiologique

- L'importance accordée à la compréhension de textes rédigés en français et en anglais dans la vie personnelle
- L'importance accordée au niveau de la maîtrise nécessaire à la compréhension de textes rédigés en français et en anglais pour la vie professionnelle
- L'importance accordée à la rédaction de textes en français et en anglais dans la vie personnelle
- L'importance accordée au niveau de maîtrise nécessaire à la rédaction de textes en français et en anglais pour la vie professionnelle
- L'insécurité linguistique à l'écrit en français et en anglais

Dimension conceptuelle du RÉ

- Le don et l'apprentissage
- L'insécurité linguistique à l'écrit en français et en anglais

Dimension praxéologique

- Les pratiques de lecture et d'écriture ordinaires
- Le processus d'écriture
- L'insécurité linguistique à l'écrit en français et en anglais